

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI DE 3^E CYCLE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE
(PROFIL INTERVENTION)

PAR
JULIE ROCHETTE

LE STRESS ET L'ÉPUISEMENT
CHEZ LES ÉTUDIANTS AU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

MAI 2012

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE (D. PS.)

PROGRAMME OFFERT PAR L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

LE STRESS ET L'ÉPUISEMENT
CHEZ LES ÉTUDIANTS AU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
JULIE ROCHETTE

M. André Pellerin, Ph. D., directeur de recherche

Université du Québec à Trois-Rivières

M^{me} Françoise Lavallée, Ph. D., évaluatrice

Université du Québec à Trois-Rivières

M^{me} Marie Papineau, Ph.D., évaluatrice externe

Université de Sherbrooke

Sommaire

Cet essai vise à identifier la présence et l'intensité subjective des sources de stress chez des étudiants au doctorat en psychologie, leur niveau d'épuisement rapporté et la relation entre ces sources de stress et les trois dimensions du burnout. La recension des écrits précise les principales sources de stress communes aux doctorants et les sources de stress spécifiques aux étudiants au doctorat en psychologie. Trente-neuf étudiants en fin de stage ou en internat ont participé volontairement à la recherche. L'épuisement professionnel a été mesuré selon les trois dimensions modifiées du *Maslach Burnout Inventory* que sont l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et le sentiment de manque d'accomplissement personnel. Les sources de stress considérées les plus importantes sont l'essai ou la thèse, la charge de travail élevée et le manque de temps. L'épuisement émotionnel s'avère élevé, mais les dimensions de dépersonnalisation et de manque d'accomplissement personnel sont plus faibles. On ne peut donc pas conclure à un épuisement professionnel. Les sources communes de stress que sont la charge de travail élevée, l'essai ou la thèse et les problèmes interpersonnels sont reliées principalement à la dimension de l'épuisement émotionnel. Les sources de stress spécifiques aux études en psychologie reliées à l'épuisement émotionnel sont principalement le travail en contact direct avec des personnes. En conclusion, les résultats de cette recherche dans un seul programme universitaire en adaptant le *Maslach Burnout Inventory* aux stages et internats ne peuvent pas être généralisés, mais le niveau élevé d'épuisement émotionnel rapporté par les étudiants devrait susciter de nouvelles recherches.

Table des matières

Sommaire.....	iii
Liste des tableaux.....	vi
Remerciements.....	viii
Introduction.....	1
Contexte théorique.....	4
Le stress et l'épuisement professionnel	5
Le stress et l'épuisement chez les intervenants en relations humaines	6
Le stress et l'épuisement chez les étudiants des études supérieures	8
Le stress associé à l'université et au programme	9
Le stress associé à la thèse.....	10
Le stress associé à la compétition.....	11
Le stress associé aux problèmes financiers.....	11
Le stress associé à la vie de couple	12
Le stress et le support social	12
Le stress et l'épuisement chez les étudiants de doctorat en psychologie clinique	13
Le développement de la pensée psychologique	14
L'ambiguïté	15
La découverte d'une psychopathologie personnelle	17
Les changements au niveau des valeurs, des croyances et de la personnalité ..	18
La compétition	19
La relation avec l'université et l'évaluation	20
La relation avec le superviseur	22
La transition entre le milieu académique, le stage et l'internat	25
Conclusion et précision de la problématique	27
Méthodologie	29
Participants.....	30
Instruments de mesure.....	30
Les données sociodémographiques des participants.....	31
Les facteurs de stress	31
Le <i>Maslach Burnout Inventory</i>	33
Déroulement de l'expérience.....	36
Analyse statistique	37
Présentation des résultats	38
Données sociodémographiques des participants.....	39
Les sources de stress	40
L'épuisement professionnel	46

Le travail rémunéré	53
Internes.....	53
Stagiaires	54
Les sources de stress associées à l'épuisement professionnel	54
Discussion	69
Les facteurs de stress expérimentés par les étudiants	70
Le degré d'épuisement expérimenté par les étudiants.....	74
Relation entre les dimensions de l'épuisement professionnel et les facteurs de stress	77
Les sources de stress et l'épuisement émotionnel.....	78
Les sources de stress et la dépersonnalisation.....	82
Les sources de stress et l'accomplissement personnel.....	84
Les limites de l'étude	85
Conclusion	88
Références.....	92
Appendice A : Questionnaire complémentaire....	99
Appendice B : Les sources principales de stress associées aux études doctorales en psychologie clinique	101
Appendice C : Vos comportements face à vos études	103

Liste des Tableaux

Tableau

1	Facteurs de stress associés aux études supérieures et au doctorat en psychologie clinique	32
2	Données sociodémographiques	40
3	Comparaison entre les internes et les stagiaires sur l'appréciation de l'importance des sources de stress répartis selon la catégorie de stressseurs	42
4	Moyennes et écarts types des étudiants sur l'appréciation de l'importance des sources de stress répartis selon la catégorie de stressseurs	42
5	Comparaison entre les internes et les stagiaires sur l'appréciation de l'importance des sources de stress	43
6	Moyennes et écarts types des étudiants de l'appréciation de l'importance des sources de stress selon l'ensemble des participants sur une échelle <i>Likert</i> variant entre 1 et 5	44
7	Comparaison entre les internes et les stagiaires sur chacune des questions du test d'épuisement professionnel	47
8	Comparaison entre les internes et les stagiaires aux trois dimensions du <i>MBI</i>	48
9	Moyennes et écarts types des étudiants aux trois dimensions du <i>MBI</i>	48
10	Moyennes et écarts types des travailleurs en santé mentale aux trois dimensions du <i>MBI</i>	50
11	Classification des scores au <i>MBI</i> selon le niveau d'épuisement professionnel chez les travailleurs en santé mentale	50
12	Distribution de fréquences respectives des stagiaires et des internes aux trois dimensions de l'épuisement professionnel	51
13	Tests du Khi-deux aux trois dimensions de l'épuisement professionnel entre les stagiaires et les internes	51
14	Distribution de fréquences cumulées des stagiaires et des internes aux trois dimensions de l'épuisement professionnel	52

15	Corrélations de Pearson entre les sources de stress issues des études supérieures et des études en psychologie et les échelles d'épuisement professionnel	55
16	Corrélations entre l'appréciation de l'importance des sources de stress et les mesures de l'épuisement professionnel chez les stagiaires	57
17	Corrélations entre l'appréciation de l'importance des sources de stress et les mesures de l'épuisement professionnel chez les internes	58
18	Corrélations entre chacune des sources de stress et chacun des items de mesure d'épuisement émotionnel chez les stagiaires	60
19	Corrélations entre chacune des sources de stress et chacun des items de mesure d'épuisement émotionnel chez les internes	62
20	Corrélations entre chacune des sources de stress et chacun des items de mesure de dépersonnalisation chez les stagiaires	64
21	Corrélations entre chacune des sources de stress et chacun des items de mesure de dépersonnalisation chez les internes	65
22	Corrélations entre chacune des sources de stress et chacun des items de mesure de l'accomplissement personnel chez les stagiaires	67
23	Corrélations entre chacune des sources de stress et chacun des items de mesure de l'accomplissement personnel chez les internes	68

Remerciements

Mes premiers remerciements s'adressent à mon directeur de recherche, Monsieur André Pellerin, professeur au département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour son aide, sa compétence, sa disponibilité et sa générosité.

De façon plus spécifique au travail effectué, je tiens à remercier les membres de mon comité d'études, pour leurs conseils et leurs commentaires. Je tiens également à exprimer ma reconnaissance aux étudiants et étudiantes au doctorat en psychologie, sans qui cette recherche n'aurait pu exister.

J'adresse un merci particulier à mon conjoint, Gaby, pour son appui, sa confiance, et son soutien indéfectible tout au long du processus. Merci à mon fils Vincent, dont le sourire et la joie de vivre m'ont permis de persévérer dans le projet.

Remerciement spécial à ma famille, amis et amies, qui tout au long du processus, m'encourageaient à persister malgré mon ambivalence. Je tiens à remercier spécialement Cinthia, pour son aide précieuse en statistiques, pour son temps, sa patience et son amitié, tout au long du cheminement.

Introduction

L'expérience commune permet de constater que les études supérieures ont des implications dans chacune des sphères de vie de l'étudiant, au niveau personnel, familial, social ou financier, et qu'elles peuvent entraîner un stress plus ou moins grand. . Certaines sources de stress issues des études elles-mêmes peuvent être identifiées, soit la compétition pour l'obtention de bons résultats scolaires, les préoccupations face au futur emploi, face au développement professionnel et face aux publications de recherches. La charge de travail et l'internat sont aussi des sources importantes d'anxiété pouvant mener à un haut niveau de stress. La formation en psychologie clinique qui implique une interaction directe avec des clients place également l'étudiant face à une source supplémentaire de stress (Guy, 1987; Solway, 1985).

Le stress chronique et de longue durée étant un facteur de risque dans l'épuisement (Lafleur, 1999), comment se présente-t-il chez les étudiants au doctorat en psychologie? Puisque l'épuisement, ou le *burnout*, est l'aboutissement d'un haut niveau de stress maintenu longtemps (Freudenberger, 1975), il est important de diminuer ou d'éliminer les sources de stress qui peuvent le causer. Une partie du problème de *burnout* chez les étudiants viendrait d'une préparation inadéquate et d'un manque de connaissances ou de reconnaissance des symptômes et des causes du *burnout* (Farber & Heifetz, 1982 ; Maslach, 1986; Pazin, 2000; Skorupa & Agresti, 1993).

Cette recherche met l'accent sur les étudiants au doctorat du programme intervention en psychologie. Des recherches ont démontré que de tels étudiants sont affectés par de nombreux stressseurs, mais la relation entre ces stressseurs en particulier et le développement d'un *burnout* n'a pas été étudié (Guy, 1987 ; Kahill, 1987 ; Pazin, 2000). La majorité des recherches s'est en effet concentrée sur les organisations et sur les professions. Cette étude a donc pour but d'étudier les sources de stress spécifiques aux études supérieures en psychologie clinique qui sont susceptibles de conduire au *burnout*. Une telle recherche permettrait peut-être aux étudiants et au personnel de l'université d'apporter des ajustements qui favoriseraient l'atteinte des objectifs du programme.

Dans la première section de ce document, nous présenterons le contexte théorique en lien avec cette problématique. Ensuite, nous exposerons les objectifs de la recherche ainsi que la méthodologie utilisée pour l'expérimentation. La section suivante sera consacrée à la présentation des résultats obtenus. Finalement nous discuterons des résultats et des limites de l'étude.

Contexte théorique

Ce chapitre présente la problématique, du général au particulier, en commençant par la description du stress et du *burnout*, suivie d'une présentation du stress et de l'épuisement chez les intervenants en relations humaines, chez les étudiants des études supérieures et finalement chez les étudiants au doctorat en psychologie clinique.

Le stress et l'épuisement professionnel

L'épuisement professionnel est la traduction française du terme anglais *burnout*. Freudenberger (1975) a été le premier à utiliser le terme *burnout* dans sa signification actuelle, c'est-à-dire, une détérioration de l'état physique, émotif et psychologique provoquée par les conditions de travail. Selon Maslach, Schaufeli et Leiter (2001), le *burnout* est le résultat d'une pression émotionnelle répétée reliée à l'engagement avec les gens. C'est un syndrome caractérisé par un épuisement émotionnel, une dépersonnalisation, et un sentiment d'accomplissement personnel réduit. L'épuisement serait le résultat d'une difficulté à composer avec les tensions de la vie quotidienne.

Les termes stress et *burnout* sont parfois considérés équivalents. Même si ces deux concepts sont similaires, ils ne sont cependant pas identiques. Le *burnout* n'est pas uniquement le résultat de stress comme tel, mais plutôt de stress que l'individu n'arrive pas à gérer (Farber & Heifetz, 1982). Selye (1974) décrit le stress comme étant la réponse non spécifique que donne le corps à toute demande qui lui est faite. Peu importe

le type de stresser, positif ou négatif, une série de réactions physiologiques et psychologiques s'en suivent. C'est ce que Selye appelle le syndrome général d'adaptation, qui comporte, selon lui trois phases. La première est la réaction d'alarme, la deuxième, la phase de résistance et finalement, la troisième, la phase d'épuisement. Lors de cette dernière phase, les effets cumulatifs du stress négatif sont devenus trop sévères pour permettre l'adaptation. Les symptômes présents lors de la phase d'épuisement sont semblables aux symptômes du *burnout*. En d'autres mots, le *burnout* pourrait s'apparenter à cette dernière phase où il y a progression dans l'incapacité de s'adapter à une variété de stress négatifs. L'énergie d'adaptation est ainsi épuisée et l'individu est alors envahi par la fatigue (Farber, 1983).

Les sources de stress négatives comme les problèmes de santé, une charge de travail trop grande et une situation financière précaire vécus sur une base quotidienne affectent les défenses de l'individu et sa capacité d'adaptation (Selye, 1974). Pines (1983) affirme qu'un stresser continuel taxe de plus en plus la capacité d'adaptation de l'individu, ce qui peut mener à l'épuisement, rendant ainsi la personne vulnérable au *burnout*.

Le stress et l'épuisement chez les intervenants en relations humaines

Les recherches indiquent que les individus engagés dans des professions de relations humaines sont plus sujets au stress que les individus travaillant dans le domaine de la production (Cherniss, 1995; Farber, 1983; Pines & Aronson, 1988). L'intervenant

passe une partie de sa vie à travailler pour aider les autres, il devient alors un candidat idéal à un surplus de stress. Parce qu'ils offrent des services thérapeutiques aux gens, plusieurs intervenants oublient de prendre du temps pour s'occuper de leurs propres besoins (Rowes, 1997; Turnispeed, 1998). Moore et Cooper (1996) précisent que les professionnels de la santé mentale font face à une tension émotionnelle supplémentaire comparativement à d'autres travailleurs en travaillant avec des personnes touchées sur une longue période de temps. Un stress chronique et éventuellement le *burnout* peuvent en résulter. Maslach (1982) a observé que la tension de travailler en face à face avec un client est l'une des plus importantes causes du *burnout*.

Selon Maslach et al. (2001), l'épuisement professionnel pourrait être présent dans n'importe quelle profession où l'engagement constant avec les gens est un aspect critique du travail. Par conséquent, les gens œuvrant dans le domaine des soins de santé seraient plus à risque. Si le stress au travail persiste, ceci peut mener l'individu à se questionner sur sa compétence et son accomplissement professionnel. Si l'individu est incapable de s'adapter sainement aux sources de tension, une attitude négative devient plus évidente. Ceci est typiquement suivi par une perte de sympathie et de tolérance pour le client, couplé avec une tendance à blâmer les clients pour leur propre détresse (Cherniss, 1995).

Plusieurs recherches se sont penchées sur le *burnout* de façon générale. (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001; Janssen, Schaufeli, & Houkes,

1999; Maslach & al., 2001; Schaufeli & Bakker, 2004) et d'autres, sur la détresse psychologique des psychologues (Cushway & Tyler, 1996; Deutsch, 1984; Farber, 2000; Farber & Heifetz, 1981; Farber & Heifetz, 1982; Guy & Liaboe, 1986; Mahoney, 1997; Norcross, Geller & Kurzawa, 2001; Pope & Tabachnick, 1994; Suran & Sheridan, 1985). Cet état d'épuisement en réponse à un stress davantage chronique qu'aigu a été ainsi maintes fois abordé dans le domaine de la psychologie du travail. Mais qu'en est-il des étudiants, plus particulièrement ceux effectuant des études supérieures?

Le stress et l'épuisement chez les étudiants des études supérieures

Plusieurs études ont été conduites mettant en relation le stress et les étudiants des études supérieures (Baird, 1969; Baird, 1993; Cahir & Morris, 1991; Estes, 1973; Farber, 1983; Goplerud, 1980; Guy, 1987; Henry & Spray, 1971; Hudson & O'Reagan, 1994; Newman, 1981; Robiner, 1982). Cependant, peu d'études ont été effectuées sur l'épuisement ou le *burnout* vécus par ces étudiants même si une multitude de stressseurs spécifiques les rend vulnérables au *burnout* (Cahir & Morris, 1991; Estes, 1973; Goplerud, 1980).

Les études supérieures sont un moment où l'étudiant serait le plus susceptible de développer un problème physique ou psychologique (Hyder, 2006). Les nombreux changements dans la vie de l'étudiant sont sources de stress et peuvent augmenter son niveau d'anxiété, créer des problèmes de sommeil, causer une dépression et augmenter sa vulnérabilité à la maladie (Goplerud, 1980). Les contraintes de temps, les difficultés

financières, les perspectives de travail futur, la surcharge de travail au niveau académique, les difficultés interpersonnelles avec des membres du département, les pairs ou d'autres personnes significatives sont souvent le lot de plusieurs étudiants aux études supérieures (Estes, 1973; Mallinckrodt & Leong, 1992; Milon, Milon & Antoni, 1986; Rocha-Singh, 1994).

Le stress associé à l'université et au programme

L'université joue un rôle important dans l'augmentation ou la diminution du niveau de stress chez les étudiants (Firmian & Blanton, 1987). Une mauvaise relation avec l'université est en lien avec une détérioration du fonctionnement psychologique, un haut niveau de stress et un moral bas (Baird, 1969). L'attitude et la façon d'agir de l'université envers ses étudiants auraient donc une influence significative sur les facteurs de stress des étudiants (Goplerud, 1980).

Baird (1969) a mis en évidence le stress causé par la relation de dépendance entre l'étudiant, d'une part, et l'université et les professeurs d'autre part. L'étudiant peut effectivement vivre des frustrations et éprouver de l'anxiété devant des situations hors de son contrôle puisqu'il dépend de l'université à plusieurs niveaux (évaluation, emploi, référence, évaluation académique, obtention de bourses). La relation n'est donc pas d'égal à égal et peut être source de stress. Les recherches indiquent également que les étudiants sont affectés par la relation avec leurs professeurs (Feldman, 1974; Cahir & Morris, 1991).

Par ailleurs, Wilder et Plutchik (1982) déterminent cinq problèmes associés aux programmes de formation au niveau des études supérieures. Ces programmes auraient tendance à créer des attentes irréalistes, à être souvent peu pratiques, à ne pas former assez le professionnel au niveau des habiletés interpersonnelles, à ne pas fournir suffisamment de connaissances au niveau de l'organisation bureaucratique et de la façon de fonctionner dans ces contraintes, et finalement, ils n'enseignent pas les moyens de gérer l'incertitude, le changement, les conflits, le stress et le *burnout*.

Le stress associé à la thèse

Chaque étudiant au doctorat doit, en plus de suivre les cours, compléter sa thèse. Cette tâche représente une tâche extrêmement stressante et représente un défi de taille pour l'étudiant (Cuetara & LeCapitaine, 1991). La thèse représente un exercice où l'étudiant doit démontrer ses capacités académiques, mais aussi sa force psychologique et émotionnelle (Huguley, 1988). Le processus de production de la thèse de doctorat génère beaucoup de stress et peut causer des symptômes menant au *burnout*. Huguley (1988) affirme que ce processus peut résulter en une panoplie de symptômes dépressifs comme des difficultés de sommeil, une estime de soi faible, une anxiété envahissante et une rage enfouie qui paralysent l'étudiant dans son travail. Le problème de recherche, à ce moment, n'est plus d'explorer un phénomène, mais de déterminer si l'étudiant pourra mener son projet à terme.

Le stress associé à la compétition

Étant donné que les étudiants sont tous à un niveau académique élevé, la compétition peut être forte et peut devenir une source de stress. Une certaine rivalité peut se développer entre les pairs au détriment d'une relation de support (Guy, 1987). Plusieurs étudiants commencent ainsi à se comparer à leurs collègues de classe et à se questionner sur leurs habiletés. Baird (1969) souligne que ce n'est pas la probabilité de succès qui crée du stress, mais l'intensité de la compétition entre les étudiants. Dans bien des cas, il s'agit pour l'étudiant d'un premier contact avec des collègues aussi ou plus intelligents. Il existe donc une pression de performance afin de surpasser les autres pour l'obtention de bourses ou autres récompenses académiques (Baird, 1969; Guy, 1987). L'hypothèse peut être soulevée que plus les standards d'admission de l'université sont élevés, plus les étudiants seront susceptibles de vivre un épisode de *burnout*, ceux-ci étant probablement plus compétitifs.

Le stress associé aux problèmes financiers

L'aspect financier est une autre source des stress chez les étudiants faisant des études supérieures. La plupart des étudiants de ce niveau ont plusieurs responsabilités financières autres que celle reliée au paiement de scolarité. Parmi ces responsabilités, notons les dépenses relatives à la vie quotidienne, à la famille, au loyer, à l'hypothèque. De plus, le fait de mettre autant d'argent dans ces études créera peut-être une pression supplémentaire au niveau de la réussite des études, puisque l'étudiant souhaite obtenir

un retour sur son investissement. Les exigences croissantes pour l'atteinte de l'excellence, jumelées aux soucis financiers reliés aux frais de scolarités contribuent à rendre la vie académique stressante (Melendez & Guzman, 1983).

Le stress associé à la vie de couple

Pines et Aronson (1988) affirment que les études supérieures peuvent avoir un impact négatif sur la relation de couple. En plus de la pression financière, les conjoints des étudiants remarquent que ces derniers sont constamment préoccupés par l'école lorsqu'ils sont à la maison ce qui peut avoir un effet négatif sur la qualité de la relation. Pour les étudiants qui sont en couple, le coût des études peut également être une source de conflit au sein du couple et amener dans certains cas le divorce ou la séparation (Guy, 1987). Cherniss (1980) identifie une interaction importante entre la vie académique et la vie personnelle. Les difficultés financières supplémentaires amenées par les études supérieures sont une cause de stress significative pour le couple.

Le stress et le support social

Un support social solide aurait un effet positif sur la santé physique et psychologique chez les étudiants entamant leur première année aux études supérieures (Goplerud, 1980). Selon cet auteur, les événements stressants auraient moins tendance à déstabiliser un étudiant impliqué dans des relations sociales avec les autres étudiants ou avec les membres du département. Il observe également que les étudiants qui commencent le programme d'études supérieures avec un support social solide ou qui

développent des relations avec les autres étudiants durant les dix premières semaines du programme, période qu'il considère à risque, s'adaptent plus rapidement et plus facilement aux stressors relatifs à la formation doctorale. Les recherches de Mallinckrodt et Leong (1992) et de Turnispeed (1998) vont dans le même sens.

Dans la partie suivante, les éléments de stress spécifiques aux étudiants au doctorat en psychologie clinique sont présentés.

Le stress chez les étudiants au programme de doctorat en psychologie clinique

Les étudiants qui débutent leurs études supérieures dans le domaine de la psychologie clinique sont soumis aux mêmes sources de stress que les étudiants aux études supérieures, ainsi qu'aux mêmes stressors retrouvés dans les professions d'aide. Très peu d'études s'intéressent spécifiquement au *burnout* dans les programmes de doctorat en psychologie clinique. Dans la recherche de Guy (1987), les sources de stress suivantes sont relevées : le fait d'être intensément centré sur son monde intérieur, la nature ambiguë de l'exercice thérapeutique, la tendance chez les étudiants à se découvrir une psychopathologie, le changement dans ses valeurs et sa vision des choses, les changements au niveau de sa personnalité, la compétition au niveau académique et pratique et les relations avec l'université. Chaque stressor est le résultat d'une interaction entre les aspects particuliers de la formation requise et la personnalité de l'individu. (Guy, 1987). Ces sources de stress et d'autres sont élaborées ci-après.

Le développement de la pensée psychologique

Farber (1985) précise que le développement de la pensée psychologique (« psychological mindedness ») peut être une source de stress chez les thérapeutes débutants. Tout au long de la formation, l'étudiant est amené à renforcer et à améliorer sa pensée au niveau intrapsychique et des processus inconscients de ses clients (Guy, 1987). Cela implique, selon Guy, que l'attention est centrée sur les expériences passées, les souvenirs, les émotions, les motivations et les comportements de l'étudiant lui-même ainsi que ceux de ses clients. Farber (1985) note que les étudiants des études supérieures en psychologie sont davantage centrés sur le monde interne en raison des matières académiques, de la supervision, d'une thérapie personnelle et de l'expérience de travail qui commence. Cette analyse de soi en profondeur peut amener certains étudiants à se questionner sur leur solidité psychologique (Guy, 1987). Afin de réduire le stress causé par l'introspection, l'étudiant utilise un processus psychothérapeutique dans toutes les sphères de sa vie (Farber, 1985). Ce dernier souligne que le fait d'être immergé dans le monde de la psychologie peut amener l'étudiant à interpréter et à analyser pratiquement toutes ses relations interpersonnelles. Il relève que cette introspection affecte grandement les relations avec les amis et la famille. Une distance est ainsi créée avec ses proches puisque l'étudiant tente de discuter d'une manière désormais incompréhensible pour les autres. Cette tendance à parler de manière introspective devient un processus naturel pour l'étudiant, difficile à renverser (Pazin, 2000). L'étudiant peut sentir qu'il évolue loin des gens qu'il aime à cause de cette façon de voir le monde dans une

perspective psychologique. Pines et Aronson (1998) mentionnent à ce sujet que les années de formation sont caractérisées par une grande proportion de conflits conjugaux, parce que l'étudiant tente d'incorporer ses changements internes à l'intérieur de ses relations. Apprendre à diminuer le stress causé par les tentatives d'équilibration entre les différentes perspectives de vie est une tâche difficile à accomplir surtout lorsque l'étudiant est dans un processus d'apprentissage qui favorise une façon de penser plus introspective. Le fait de toujours penser de façon psychologique peut amener l'étudiant à se perdre dans une analyse et une introspection sans fin, réduisant ainsi toute spontanéité et parcimonie (Guy, 1987).

L'ambiguïté

Une autre source de stress pour le psychologue en formation est le défi que représente le caractère complexe, indéfini et éphémère des efforts psychothérapeutiques (Guy, 1987). Bien que plusieurs professions doivent composer avec l'ambiguïté, il semble que le problème soit particulièrement présent pour les psychologues cliniciens étant donné les aspects uniques et complexes de l'être humain et de ces comportements (Pica, 1988). Marmor (1953), souligne que le manque de standards fixes, la nécessité de s'adapter constamment à des problématiques différentes et changeantes, la complexité du matériel, la difficulté qu'implique l'atteinte d'un certain succès, le besoin constant de faire des modifications suite à des éléments nouveaux, les divergences entre les limites du thérapeute et les attentes du client et du public sont des sources constantes d'anxiété pour le thérapeute. Pour l'étudiant en formation, il est très difficile d'être confronté à la

complexité de la tâche sans se sentir débordé ou découragé (Guy, 1987). En psychologie clinique puisqu'il n'existe pas de ligne directrice claire indiquant la manière de procéder dans une situation précise, l'étudiant se demande alors s'il a pris la bonne décision (Pica, 1988). La grande variété de processus diagnostics, d'orientations théoriques et de techniques thérapeutiques peut être déroutante et décourageante pour l'étudiant. Farber (1983) affirme qu'il est nécessaire que le processus de formation soit graduel. Effectivement, plusieurs conséquences négatives peuvent survenir parce que la charge de travail est trop élevée ou parce que des clients difficiles sont soumis à l'étudiant avant qu'il n'ait acquis une connaissance suffisante et une expérience qui lui permettraient d'être un praticien efficace. Les étudiants vivent généralement un grand stress relativement à leur sentiment d'incompétence et d'échec (Guy, 1987). Cushway et Tyler (1996), dans une étude portant sur les étudiants en formation en psychologie clinique, indiquent que le doute sur soi et sur ses capacités représente une importante source de stress relevé par les étudiants.

Guy (1987) souligne que la nature indéfinie de la guérison des clients est une autre source de stress. Alors que le but premier en psychothérapie est d'alléger la souffrance psychique, les éléments concrets pour atteindre ce but sont difficiles à identifier. Ajoutons à cela le fait que les gains acquis pendant le traitement de psychothérapie sont souvent très limités et les gratifications pour l'étudiant thérapeute, très petites (Farber, 1983). Ce dernier indique que le manque de gains mesurables, précis et clairs ajoute une source d'anxiété pour l'étudiant préoccupé par sa compétence et sa maîtrise. Le débutant

a donc souvent des attentes irréalistes en se disant que si le client va mieux, alors il est un bon aidant, causant ainsi un stress et une pression supplémentaire (Skovholt, 2001). Skovholt et Ronnestad (1995) mentionnent que les thérapeutes débutants ont tendance à passer par différentes étapes de développement allant d'une intense conviction par rapport au niveau d'efficacité du traitement à une phase de désillusion par rapport à la valeur de leur formation. Ces étapes seraient le résultat de la nature imprécise de la psychothérapie et de l'anxiété que cela crée chez l'étudiant.

La découverte d'une psychopathologie personnelle

Farber (1983) souligne que les thérapeutes débutants ont tendance à comparer leur propre développement avec celui de leur client et à se questionner sur leurs propres mécanismes de défense et même sur leur santé mentale. Il peut néanmoins être possible qu'une pathologie sous-jacente puisse exister et être découverte, chez certains étudiants, lorsque qu'exposés à des situations stressantes répétées qu'ils ne peuvent maîtriser. Dans une étude menée par Goplerud (1980), les étudiants de première année aux études supérieures en psychologie ont rapporté vivre des problèmes émotionnels et des difficultés de santé dans les premiers mois de leur formation. Les problèmes les plus courants incluaient des épisodes d'anxiété intense, de troubles du sommeil, de dépression, d'absence en classe due à la maladie, de réapparition d'une condition préexistante, ainsi que des plaintes psychosomatiques. Le début ou la découverte d'une psychopathologie durant la formation en psychologie peut être extrêmement dérangent et préoccupant pour l'étudiant et pourrait éventuellement mener, selon la sévérité du

trouble, à l'abandon ou au renvoi par l'université, pour des raisons éthiques quant aux aptitudes de l'étudiant à accomplir le rôle de thérapeute (Guy, 1987). Cependant, cette prise de conscience pourrait aussi servir de motivation pour l'étudiant à entamer un processus de psychothérapie durant ses années de formation dans le but de soulager les préoccupations sous-jacentes. Il est donc évident que la découverte d'une psychopathologie personnelle, qu'elle soit réelle ou imaginée, amène un surplus de stress important à l'étudiant.

Changements au niveau des valeurs, des croyances et de la personnalité

Certains étudiants trouvent que le programme de formation favorise une réorganisation au niveau de la personnalité et facilite la croissance personnelle et la maturité. Certains changements peuvent survenir notamment au niveau des attitudes personnelles, des croyances religieuses ou des visions politiques (Henry & Spray, 1971). Ces auteurs suggèrent que ces changements seraient le résultat d'une profonde influence du département et de ses membres, qui font office de mentors. Les étudiants auraient tendance à s'identifier à leurs professeurs et ces changements pourraient être sources de conflits à l'extérieur de l'université. En effet, particulièrement avec les amis et la famille, la communication peut devenir plus difficile, ce qui peut élever le niveau de stress et provoquer un profond sentiment d'isolement et de solitude chez l'étudiant. Peu importe la cause de ces changements dans les valeurs et les croyances, il s'agit d'une source de stress croissante pour le psychologue en formation. De plus, la plupart de ces changements surviennent tellement rapidement que l'étudiant n'a pas le temps de s'y

adapter. Garder une vision claire de soi tout en intégrant ce qu'il devient à travers les changements qu'il vit représente tout un défi pour l'étudiant (Guy, 1987). Pendant que l'étudiant acquiert une meilleure compréhension de soi, il peut parfois trouver plus difficile de s'expliquer ses propres changements que de comprendre ceux qui se produisent chez les autres (comme ses clients). Cela peut ensuite être aggravé par des changements au niveau de la personnalité résultant d'un travail personnel amorcé pendant la formation, visant à résoudre des problèmes émotionnels latents (Guy, 1987). Donc, cette période de changements rapides et parfois importants peut être difficile à assimiler pour l'étudiant lui-même, mais aussi pour sa famille et ses amis.

Compétition

Comme il est revu plus haut, la compétition est l'un des stress majeurs aux études supérieures. Il existe néanmoins des facteurs uniques à la formation des psychologues qui aggravent cette situation. Alors que les étudiants sont familiers avec la pression de la compétition au niveau académique, peu d'entre eux sont préparés à la compétition liée aux différents niveaux d'habiletés psychothérapeutiques (Guy, 1987). Il existerait donc une pression subtile à être en compétition sur des dimensions subjectives. Guy précise qu'implicitement, les étudiants, les superviseurs, ou le département, classeraient les étudiants en employant des qualités comme l'empathie, la chaleur, l'authenticité, la sensibilité, l'insight, la maturité, pour déterminer quel étudiant a le plus de potentiel ou de talent pour la psychologie clinique. La tension qui résulte de la compétition avec les autres sur la base des caractéristiques personnelles, en plus de l'acquisition de nouvelles

habiletés et connaissances est stressante pour l'étudiant en formation. Elle peut aussi occasionner une certaine frustration et du découragement, particulièrement quand la subjectivité impliquée dans ce type d'évaluation et de comparaison est difficile à contester ou à corriger.

Relation avec l'université et l'évaluation

L'évaluation serait effectivement un des principaux facteurs d'anxiété chez l'étudiant (Morton, Vesco, Williams, & Awender, 1997). Comme le soulignent Maslach et Leiter (1997), être évalué par quelqu'un suscite un sentiment de manque de contrôle, ce qui est une composante majeure dans le stress occupationnel et le *burnout*. Une partie du stress de l'évaluation dans les professions d'aide viendrait du manque de clarté dans la tâche (Skovholt, 2001). Il n'y a pas de formule claire pour mesurer la performance d'un expert praticien en psychothérapie. Les différences de théories et les facteurs individuels compliquent les choses (Bergin & Garfield, 1994).

La relation qui se développe entre l'étudiant et les membres du département peut créer d'autres situations qui sont des sources de stress. Bien que ces relations soient importantes, elles sont parfois ambiguës et génèrent beaucoup d'anxiété. En effet, les membres du département tiennent plusieurs rôles importants: professeur, superviseur, évaluateur, mentor, directeur de thèse. Il leur revient donc les tâches différentes d'à la fois enseigner et critiquer les élèves. Les mêmes enseignants sont appelés à rassurer l'étudiant concernant ses habiletés et aptitudes tout en confrontant et révélant les défauts,

les échecs, les points à améliorer. Goplerud (1980) a démontré que la relation entre les membres du département et l'étudiant affecte le niveau de stress de ce dernier. Lorsqu'elle est positive et qu'elle fournit du support, elle réduit de façon significative le stress chez l'étudiant en formation. Or, lorsque cette relation est négative et conflictuelle, elle peut être source de stress, d'anxiété et de dépression pour l'étudiant. Turnispeed (1998) a aussi identifié que la relation entre l'étudiant et les membres du département peut exacerber certains symptômes de *burnout*. Il considère que cette relation génère de l'anxiété à cause de la différence de pouvoir qu'il existe entre les deux personnes.

Ce sont les membres du département qui évaluent la performance académique, le potentiel clinique et les habiletés thérapeutiques. Que cela implique la notation des travaux, la supervision de la thèse ou de l'essai, critiquer le travail de l'étudiant au niveau clinique, décider ou non d'octroyer un diplôme, ou tout autre point relatif à l'évaluation, l'université a la responsabilité d'évaluer les habiletés, les aptitudes, le talent des étudiants. Comme Guy (1987) le souligne, l'élément le plus évident de l'évaluation est celui de la capacité académique. Cette aptitude est généralement évaluée par des examens de compréhension ou lors de la rédaction de la thèse ou de l'essai. Cependant, dans la plupart des programmes, il existe une volonté d'aller au-delà des exigences académiques pour y inclure un certain niveau d'aptitudes cliniques, de potentiel, et de façon encore plus vague, de stabilité émotionnelle. Donc, l'université n'est pas seulement responsable de transmettre aux étudiants les habiletés nécessaires à la

compétence clinique, mais elle est aussi responsable de déterminer ceux qui ne sont pas compatibles avec la profession. Étant donné cette tâche importante, la relation avec les étudiants risque souvent d'être tendue, ambivalente et inconfortable et ce, pour les deux parties. Turnispeed (1998) mentionne que le niveau de stress des étudiants augmente s'ils ont à discuter de leurs sentiments et de leurs préoccupations avec des membres du département. Il est évident qu'un certain niveau de familiarité et d'intimité est nécessaire pour les besoins de la formation et de l'évaluation, ce qui motive autant les étudiants que les membres de du département à développer une interaction personnelle. Mais ce double lien, le besoin d'être connu et en même temps, la peur de l'être, peut générer un inconfort et un stress significatif pour l'étudiant (Guy, 1987).

La relation avec le superviseur

La relation avec le superviseur est aussi une source possible de stress (Farber, 1983). Toutefois, selon cette auteure, une relation positive avec son superviseur peut être un des aspects les plus bénéfiques de la formation et contribuerait à réduire le niveau d'anxiété et l'épuisement émotionnel ainsi que le niveau d'incertitude et d'impuissance chez l'étudiant (Bernard & Goodyear, 1998). L'absence d'une telle relation laisse l'étudiant en détresse au même titre qu'une relation avec un superviseur critique, compliqué ou dont les propos sèment la confusion (Ronnestad & Skovholt, 1993). L'impact de la relation avec le superviseur est donc significatif et peut affecter l'étudiant de plusieurs façons, notamment au niveau de son développement comme thérapeute, au

niveau de sa capacité d'insight pour lui-même et pour son client, et au niveau de son sentiment de compétence (Guy, 1987).

Les attentes de chaque partie, en plus de la multitude de rôles impliqués dans la relation, peuvent causer plusieurs problèmes. L'étudiant amène avec lui ses attentes envers la relation de supervision dont certaines sont réalistes et d'autres, moins. Dans certains cas, l'étudiant pourrait par exemple, être tenté de comparer ses compétences et ses habiletés techniques à celle de son superviseur (Farber, 1983). Étant donné qu'un des rôles du superviseur est d'utiliser son expertise, l'étudiant bénéficie souvent du meilleur de son travail. Cela crée parfois des attentes irréalistes chez l'étudiant, qui ne peut performer au même niveau que son superviseur. L'étudiant est ainsi divisé entre un sentiment d'idéalisation et de rejet face à son superviseur, et il se sent inadéquat comme thérapeute puisqu'il est incapable de démontrer les mêmes compétences que celles de son superviseur (Guy, 1987; Pope, 2007). Tout ce processus génère beaucoup d'anxiété et amène l'étudiant à se questionner sur ses habiletés (Farber, 1983; Pope, 2007).

Le superviseur amène aussi ses attentes dans la relation. Comme Marmor (1953) l'explique, le thérapeute superviseur cherche à démontrer son savoir et son expérience, donc son sentiment d'utilité comme superviseur dépendrait notamment de sa capacité à révéler les erreurs et les manques à l'étudiant. Cependant, l'exigence de comprendre le travail de l'étudiant, avec un minimum de données, peut amener le superviseur à se sentir incompetent. Cela peut ainsi provoquer une attitude défensive, une réserve, une

rigidité ou une attitude autoritaire de la part du superviseur envers le supervisé, augmentant le niveau de stress de ce dernier.

La relation de supervision est souvent complexe puisqu'elle implique plusieurs rôles : professeur-étudiant; superviseur-supervisé; consultant-consulté; évaluateur-évalué. Puisqu'il existe une différence de pouvoir, d'expertise et de statut dans la relation, un conflit peut être généré (Newman, 1981; Robiner, 1982), par exemple lorsque le rôle de faire l'évaluation des compétences interfère avec le rôle d'offrir du support émotionnel. Une relation adéquate nécessite que les deux parties s'entendent sur la relation et soient ouvertes à travailler pour une meilleure compréhension de soi, de l'autre et de la relation (Bernard & Goodyear, 1998).

Finalement, le besoin accru de supervision peut devenir un facteur de stress important pour l'étudiant. En effet, la supervision reçue ne correspond pas toujours au niveau de profondeur voulu par l'étudiant. De plus, la supervision n'est peut-être pas disponible au moment désiré et finalement, la fréquence des supervisions correspond plus ou moins au besoin accru de l'étudiant. La difficulté est souvent reliée à un manque de structure ou de financement qui ne répondent pas au besoin de l'étudiant (Skovholt, 2001). Pourtant, la relation de supervision est souvent très importante dans la carrière de psychothérapeute. Elle n'amène pas seulement des éléments de formation, mais aussi elle influence considérablement la future pratique professionnelle de l'étudiant (Farber, 1983).

Transition entre le milieu académique et le stage ou l'internat

Pour certains étudiants, les stages ou l'internat se déroulent dans l'environnement même du programme de formation, à la clinique du campus ou au centre universitaire de consultation psychologique. Dans ces cas, le tuteur est souvent un membre du département qui est aussi professeur. Cependant, pour la plupart des étudiants les stages ou internats prennent place à l'extérieur du campus comme à l'hôpital, dans un service de consultation ou dans une commission scolaire. Ils seront alors sous la supervision de professionnels qui ne sont pas liés au programme, ce qui peut parfois être un facteur de stress supplémentaire pour l'étudiant (Guy, 1987).

Les étudiants pour lesquels le milieu de stage est à l'extérieur vivent aussi un stress relativement au déménagement. Comme Solway (1985), et Lamb, Baker, Jennings, & Yarris, (1982) le soulignent, ces étudiants sont confrontés au stress associé au fait de partir dans une nouvelle ville et de devoir quitter famille et réseau social. Même ceux qui sont assignés dans la région peuvent perdre contact avec la faculté et les amis qui étaient avant côtoyés sur une base plus régulière.

Pour quelques étudiants une affectation dans un milieu particulier de stage implique également un élément de compétition. L'étudiant doit parfois compétitionner pour obtenir le milieu souhaité lorsque les places de stages et d'internat sont limitées. Cette source de stress est surtout présente lors du processus d'entrevue et de sélection auquel l'étudiant doit se soumettre avant d'être accepté dans un milieu d'internat (Guy,

1987). Kingsley (1985) reconnaît que la compétition ne cesse pas nécessairement lorsque l'étudiant est accepté dans un milieu. Le besoin d'être le meilleur et le plus brillant persiste parce que l'étudiant pense que la performance lui assure une place dans le milieu. De plus, ces stages se dérouleront parfois en même temps que les cours académiques, ce qui demande à l'étudiant de voir de nouveaux clients tout en poursuivant ses études. Les stages demandent donc une adaptation continuelle de l'étudiant à son milieu et il s'agit aussi d'un moment où ce dernier est évalué de façon sérieuse et minutieuse, occasionnant ainsi un stress réel (Mitchell & Kampke, 1993).

Par ailleurs, la classe est un endroit sécurisant pour l'étudiant puisqu'il est vu comme un débutant et ses erreurs n'ont souvent aucune conséquence. Ce statut permet une tolérance et une patience de la part des professeurs, sensibles à la difficulté d'apprendre et d'intégrer une quantité importante d'information. Même si l'étudiant doit répondre à plusieurs demandes, les professeurs reconnaissent que les attentes doivent être réalistes et appropriées à cette étape de formation. La situation change significativement lorsque l'étudiant poursuit son stage. Il n'est plus un observateur de la pratique de la psychothérapie, un lecteur de livres ou un auditeur de cours sur différents sujets. Maintenant, l'étudiant devient un intervenant, placé dans un rôle de fournisseur de services, rôle qui requiert plus d'assurance et d'initiative. Cette transition est difficile parce que l'étudiant doit maintenant fonctionner de façon autonome, avec assez d'assurance, de confiance, de compétence et d'initiative (Kingsley, 1985). Comme Farber (1983) le souligne, l'étudiant est responsable du traitement de clients réels, il est

donc attendu, par ce dernier et par le superviseur, que l'étudiant démontrera un niveau adéquat d'habiletés, de maturité et de stabilité émotionnelle. L'ajustement à ces attentes peut être stressant pour certains étudiants.

De plus, le doute concernant les compétences cliniques et les aptitudes personnelles est fréquent durant cette période de formation (Kaslow et Rice, 1985; Kingsley, 1985; Lamb et al. 1982). Ceci est particulièrement vrai pour ceux qui font poussés un stage dès la première et la deuxième année de formation (Mitchell & Kampke, 1993). C'est une expérience commune à plusieurs étudiants de se sentir imposteur quand on leur demande de pratiquer la psychothérapie avant de se sentir suffisamment compétent (Guy, 1987). Cependant, même les étudiants qui commencent leur stage plus tard dans la formation se sentent incapables de fournir des soins adéquats aux patients. Ce processus de transition, d'étudiant à professionnel, est souvent accompagné d'un haut niveau de stress, d'inconfort et de bouleversements internes (Kingsley, 1985). L'étudiant prend conscience qu'il doit désormais prendre des décisions qui pourront affecter la vie et le bien-être de quelqu'un. L'interne a donc la pression de performer comme un professionnel et d'être compétent dans son rôle de praticien.

Conclusion et précision de la problématique

La recension des écrits sur les diverses sources de stress et d'épuisement d'abord chez les étudiants des études supérieures et plus spécifiquement ensuite chez les

étudiants au doctorat en psychologie clinique, oriente les suites de notre recherche. La question qui se pose est de savoir si les sources de stress recensées chez les étudiants canadiens, américains ou autres sont aussi vécues par les étudiants au doctorat en psychologie clinique dans notre université et, si oui, avec quelle intensité subjective. De même, ces étudiants vivent-ils de l'épuisement? Finalement, l'épuisement est-il relié aux sources de stress général des étudiants ou plus spécifiquement aux sources de stress associées aux études en psychologie?

Le chapitre suivant présente la méthodologie qui a été développée pour répondre à ces questions tout en intégrant les éléments identifiés dans le contexte théorique.

Méthodologie

Ce chapitre présente les participants, les instruments de mesure, le déroulement de l'expérience et les analyses statistiques.

Participants

Le critère pour faire partie de cette étude était d'être étudiant au doctorat en psychologie clinique à l'Université du Québec à Trois-Rivières dans les programmes de D. Psy. ou de Ph. D. I/R. Afin de recueillir des données pertinentes, nous avons visé les stagiaires qui en étaient à leur deuxième stage et les internes. La population totale des étudiants qui répondaient aux critères au moment de l'expérimentation était de 89, répartis entre 39 stagiaires et 50 internes. 44% de ces étudiants ont accepté de participer à notre recherche sur une base volontaire (39 étudiants).

Les instruments de mesure

La cueillette de données a été effectuée par l'administration de trois questionnaires, un questionnaire sur les données sociodémographiques des participants (Questionnaire complémentaire), un questionnaire sur les facteurs de stress (Les sources principales de stress associées aux études doctorales en psychologie clinique) et le *Maslach Burnout Inventory (MBI)* (Vos comportements face à vos études).

Les données sociodémographiques des participants

Un «Questionnaire complémentaire» (voir Appendice A) a été utilisé pour identifier des variables (âges, sexe, statut, etc.) qui pourraient influencer l'expérience et la perception des étudiants au niveau du stress et du *burnout*. Ce questionnaire, développé aux fins de la présente recherche, présente aussi une question portant sur la nature, s'il y a lieu, du travail de l'étudiant, autre que ces études. Une dernière question ouverte concerne des commentaires que souhaiterait amener l'étudiant afin de compléter ses réponses aux questionnaires.

Les facteurs de stress

Au chapitre précédent, nous avons relevé dans la recension des écrits des sources potentielles de stress vécues par les étudiants aux études supérieures et par les étudiants au doctorat en psychologie clinique. Pour faire suite, nous avons choisi d'élaborer un questionnaire en sélectionnant parmi ces sources de stress celles que nous jugeons les plus pertinentes (voir le Tableau 1). Dans ce deuxième questionnaire présenté Appendice B, chacune de ces dix-sept sources potentielles de stress a été évalué comme étant : pas, peu, moyennement, très ou extrêmement importante par l'étudiant, soit de 0 à 5 sur une échelle de *Likert*. L'étudiant identifiait l'importance de chacune des sources de stress, en se référant à l'échelle de cinq niveaux, allant de : *cette source de stress n'est pas importante* à : *cette source de stress est extrêmement importante*.

Tableau 1

Facteurs de stress associés aux études supérieures et au doctorat en psychologie clinique

Facteurs généraux de stress associés aux études supérieures
<p>Le manque de temps</p> <p>Les changements survenant dans cette période de la vie</p> <p>Les difficultés financières</p> <p>La charge de travail élevée</p> <p>L'essai et la thèse</p> <p>Les préoccupations pour le futur emploi</p> <p>Les problèmes interpersonnels</p> <p>La compétition</p>
Facteurs de stress associés spécifiquement au doctorat en psychologie clinique
<p>L'évolution psychologique</p> <p>L'ambiguïté de la psychologie</p> <p>La découverte d'une psychopathologie personnelle</p> <p>Le changement de valeurs ou de croyances</p> <p>L'évaluation subjective par les professeurs</p> <p>La relation avec le superviseur</p> <p>Transition cours-stage</p> <p>Le passage du statut d'étudiant à celui de professionnel</p> <p>L'interaction avec les clients</p>

Le Maslach Burnout Inventory (MBI)

Le Maslach Burnout Inventory (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996) est l'outil le plus utilisé pour mesurer les symptômes du *burnout* dont il explore les trois versants, soit : l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et le sentiment de manque d'accomplissement personnel.

Tel que présenté par Maslach, Schaufeli et Leiter (2001), dans les professions de services à la population, la demande émotionnelle du travail peut mener à l'épuisement de celui qui donne le service et diminuer son implication et sa capacité à répondre aux besoins des gens. C'est ce qu'ils qualifient d'épuisement émotionnel. Par ailleurs, la dépersonnalisation est une tentative de mettre une distance entre soi-même et le demandeur de services en ignorant activement l'aspect unique de chaque individu. La demande est ainsi plus facile à traiter quand elle est considérée de manière impersonnelle par le fournisseur de soins. La distance étant une réaction immédiate à l'épuisement, il existe une forte relation entre l'épuisement émotionnel et le cynisme (dépersonnalisation) dans les recherches traitant du *burnout*. La relation entre la dernière composante du *burnout*, le sentiment de manque d'accomplissement, et les deux autres dimensions du *burnout* est plus complexe. Dans certains cas il apparaît être en fonction, à un certain niveau, soit de l'épuisement émotionnel, de la dépersonnalisation, ou une combinaison des deux. Par exemple, un contexte de travail avec des demandes de plus en plus importantes qui contribuent à un épuisement émotionnel ou une dépersonnalisation, est plus susceptible de diminuer le sentiment d'accomplissement

personnel. De plus, l'épuisement ou la dépersonnalisation interfèrent avec le sentiment d'auto efficacité; il devient donc difficile d'avoir un sentiment d'accomplissement personnel lorsqu'on se sent épuisé ou quand on aide les gens de façon indifférente. Le sentiment d'être peu efficace viendrait davantage d'un manque de ressources tandis que l'épuisement et la dépersonnalisation émergeraient d'une charge de travail trop élevée et de conflit interpersonnel.

Maslach et Jackson (1981) considèrent l'épuisement professionnel comme une variable continue traduisant un degré d'épuisement faible, moyen ou élevé. Un niveau élevé d'épuisement professionnel correspond à un score élevé aux échelles d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation et à un faible score à l'échelle d'accomplissement personnel. À l'inverse, un faible degré d'épuisement professionnel se reflète par un faible score aux échelles d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation et par un score élevé à l'échelle d'accomplissement personnel. Enfin, un score moyen à chacune des trois échelles indique un niveau modéré d'épuisement professionnel. Les auteures fournissent, pour divers groupes professionnels, les scores correspondant à chacun de ces trois niveaux d'épuisement professionnel. Elles recommandent également de considérer séparément les scores obtenus à chacune des sous-échelles et de ne pas les combiner en un score total unique.

La première version du *MBI* évaluait chacune des trois échelles selon deux aspects, la fréquence et l'intensité (Maslach et Jackson, 1981). Compte tenu des

corrélations élevées obtenues entre ces deux dimensions, la plus récente version (Maslach, Jackson & Leiter, 1996) utilise seulement la mesure de fréquence qui s'échelonne de 0 (jamais) à 6 (chaque jour). Les coefficients d'homogénéité interne (alpha de Cronbach) sont de 0,90 pour l'épuisement émotionnel, de 0,79 pour la dépersonnalisation et de ,71 pour l'accomplissement personnel. Les coefficients de fidélité test-retest, pour des intervalles de deux à quatre semaines, vont de 0,60 à 0,82 selon l'échelle considérée.

Plusieurs études confirment la validité du *MBI* (Brookings, Bolton, Brown, & McEvoy, 1985; Maslach & Jackson, 1981; Schaufeli & Van Dierendonck, 1993; Walkey & Green, 1992)

La version du *MBI* retenue pour cet essai (voir Appendice C) est une traduction française qui a été utilisée auprès d'un échantillon d'infirmières travaillant en milieu psychiatrique (Longpré, 1986 cité dans Vanier, 1999). Les coefficients alpha rapportés sont de 0,88 pour l'épuisement émotionnel, de 0,77 pour la dépersonnalisation et de 0,72 pour l'accomplissement personnel, des résultats du même ordre que ceux de la version originale. Cette version comprend 22 énoncés répartis en trois sous-échelles: l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et l'accomplissement personnel. La première sous-échelle, l'*épuisement émotionnel*, contient neuf énoncés (questions 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20) qui rendent compte de l'état d'épuisement, d'usure et de fatigue psychologique de la personne dans son travail (ou étude). La deuxième sous-échelle, la

dépersonnalisation, comprend cinq énoncés (questions 5, 10, 11, 15, 22) qui reflètent des attitudes cyniques, déshumanisantes et de détachement envers la clientèle. La troisième sous échelle relative à l'*accomplissement personnel* contient huit énoncés (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21) ayant trait au sentiment de compétence et de réalisation de soi au travail. Le participant doit indiquer, pour chaque énoncé, comment il correspond à son expérience, en se référant à l'échelle comptant sept échelons (0 à 6) : 0 représentant un comportement qu'il n'a *jamais* et 6, représentant un comportement qu'il a *chaque jour*.

Le *MBI* est utilisé généralement pour mesurer l'épuisement professionnel dans un contexte de travail. Afin de l'adapter au milieu académique, nous avons modifié certains énoncés afin qu'ils représentent davantage la réalité des étudiants. Par exemple, l'énoncé original : *Je me sens émotionnellement vidé(e) par mon travail* devient, dans le cas de notre recherche : *Je me sens émotionnellement vidé(e) par mes études, mon stage ou mon internat*. Donc, pour tous les énoncés où le mot *travail* était employé dans la version du *MBI*, nous l'avons remplacé par les mots *études, stage ou internat*.

Le déroulement de l'expérience

La liste des participants potentiels, correspondant aux critères de la recherche (étudiants en stage 2 ou en internat), fut fournie par le département de psychologie de l'UQTR. Ces personnes ont été rejointes par courriel puisqu'il était impossible de les réunir en un même lieu à un même moment. Le courriel contenait tout d'abord une lettre qui présentait les buts de la recherche, décrivait son déroulement général et sollicitait la

collaboration et la participation de l'individu. Elle présentait aussi un engagement des responsables de la recherche à respecter l'anonymat et la confidentialité des informations obtenues et à informer, sur demande, les participants des résultats de l'étude. Ensuite, le questionnaire concernant les données sociodémographiques (âge, statut, travail) de même qu'une section *commentaires* ont été joints au *MBI* et au questionnaire sur les facteurs de stress, décrits précédemment. Nous avons convenu qu'une réponse de l'individu constituait un consentement libre et éclairé à participer à cette recherche, tel qu'accepté par le comité d'éthique lors de la soumission de la recherche. Un premier envoi a donc été effectué le 18 avril 2010 et un rappel a eu lieu le 21 mai 2010. Les étudiants étaient invités à faire parvenir leurs réponses par courriel ou papier à la secrétaire de direction nouvellement embauchée au département, donc inconnue des étudiants. Cette secrétaire codait les questionnaires reçus afin de maintenir la confidentialité, avant de transmettre ces résultats au directeur de recherche et à la responsable de la recherche pour analyse.

Analyse statistique

Des statistiques descriptives viennent quantifier les facteurs de stress et le niveau d'épuisement professionnel expérimentés par les étudiants pour répondre aux deux premiers objectifs de recherche. Une analyse corrélationnelle entre les facteurs de stress et les trois dimensions de l'épuisement professionnel répond au troisième objectif. Ces analyses ont été effectuées à l'aide du logiciel d'analyse statistique SPSS 15.0. Les résultats de ces analyses sont présentés dans le chapitre qui suit.

Présentation des résultats

Ce chapitre présente les résultats de la recherche en trois volets sections principales. La première section rapporte les caractéristiques sociodémographiques des étudiants, de même que les données descriptives des différentes échelles de mesure. Les résultats indiqués dans cette section concernant les facteurs de stress et le niveau d'épuisement professionnel des étudiants permettent de répondre aux deux premiers objectifs de la recherche. La deuxième section présente les résultats de l'analyse corrélationnelle qui permettent d'identifier des facteurs de stress associés à l'épuisement chez les étudiants, répondant ainsi au troisième objectif de l'étude.

Données sociodémographiques des participants

Le Tableau 2 présente la répartition des données sociodémographiques. Parmi la population des 89 étudiants ciblés, 39 ont répondu pour un taux de participation de 44%, soit 15 stagiaires sur 39 et 24 internes sur 50 pour des taux de participation respectifs de 38.5% et de 48%. Douze femmes et trois hommes sont stagiaires; 22 femmes et deux hommes sont internes. L'échantillon compte donc 34 femmes et cinq hommes dont l'âge se situe entre 23 et 47 ans pour une moyenne de 27,62 ans. L'âge des stagiaires se situe entre 23 ans et 30 ans et l'âge des internes, entre 24 ans et 47 ans, pour des moyennes respectives de 26, 80 ans et 28, 13 ans.

Tableau 2
Données sociodémographiques

	Stagiaires	Internes	Stagiaires + internes
Population	39	50	89
Participants	15	24	39
Hommes	3	2	5
Femmes	12	22	34
Âge moyen	26,80	28,13	27,62

Les sources de stress

Rappelons que les étudiants devaient codifier l'importance de la source de stress sur une échelle *Likert* de 1 à 5, soit de *Cette source de stress n'est pas importante* à *Cette source de stress est extrêmement importante*. Pour les fins de la présentation, nous considérons que la source de stress est considérée comme *extrêmement importante* si elle se situe entre 4,5 et 5; comme *très importante* entre 3,5 et 4,4; comme *moyennement importante* entre 2,5 et 3,4; comme *peu importante* entre 1,5 et 2,4; et comme *pas importante* entre 1 et 1.4.

Nous avons effectué un test-*t* afin de déterminer s'il existe une différence significative entre les sommes des moyennes des stagiaires et des internes en ce qui concerne les sources de stress associées aux études supérieures et les sources de stress

spécifiques aux études en psychologie clinique. Les résultats ne révèlent pas de différences significatives ($p < 0,05$) entre les sommes des moyennes des stagiaires et des internes. Le Tableau 3 à la page suivante présente les catégories respectives, les analyses descriptives qui en résultent ainsi que la statistique t . Le Tableau 4 à la page suivante présente les moyennes obtenues des étudiants, internes et stagiaires combinés, étant donné les résultats non significatifs du test- t au Tableau 3.

Les sources de stress associées aux études supérieures (la somme des moyennes est de 25,74; la moyenne des moyennes des huit items est de 3,22) semblent, selon les résultats obtenus, préoccuper davantage les étudiants de notre étude, comparativement aux sources de stress plus spécifiques aux études doctorales en psychologie (la somme des moyennes est de 21,55; la moyenne des moyennes des neuf items est de 2,39)

Le Tableau 5 à la page 44 présente la comparaison entre les internes et les stagiaires sur l'appréciation de l'importance des sources de stress pour chacune de ces sources.

Tableau 3

Comparaison entre les internes et les stagiaires sur l'appréciation de l'importance des sources de stress répartis selon la catégorie de stressseurs

Variables	Stagiaires (n=15)		Internes (n=24)		t
	M	ÉT	M	ÉT	
Stress études supérieures	25,17	3,82	26,10	4,86	0,634
Stress doctorat en psychologie	21,53	5,96	21,56	7,82	0,012
Stress total	46,7	8,56	47,67	11,28	0,284

Tableau 4

Moyennes et écarts types des étudiants sur l'appréciation de l'importance des sources de stress répartis selon la catégorie de stressseurs

Variables	Étudiants (n = 39)	
	M	ET
Stress études supérieures	25,74	4,46
Stress doctorat en psychologie	21,55	7,08
Stress total	47,30	10,21

Tableau 5

Comparaison entre les internes et les stagiaires sur l'appréciation de l'importance des sources de stress

Variables	Stagiaires (n=15)		Internes (n=24)		<i>t</i>
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	
SS1	4,17	0,84	3,94	0,91	0,79
SS2	3,20	0,94	3,38	1,10	-0,51
SS3	3,53	1,06	3,38	1,10	0,44
SS4	3,93	0,96	4,21	0,72	-1,02
SS5	4,07	0,80	4,21	0,98	-0,47
SS6	2,20	1,21	2,88	1,48	-1,48
SS7	2,60	1,24	2,54	1,50	0,13
SS8	1,47	0,74	1,58	0,72	-0,49
SS9	2,33	0,98	2,44	1,24	-0,27
SS10	2,13	0,83	2,67	1,40	-1,33
SS11	1,47	0,74	1,75	1,22	-0,81
SS12	2,00	0,76	1,88	1,03	0,40
SS13	3,07	0,96	2,79	1,28	0,71
SS14	2,67	1,05	2,71	1,33	-0,10
SS15	2,93	1,16	2,25	1,29	1,67
SS16	2,53	0,99	2,96	1,37	-1,04
SS17	2,40	0,91	2,23	1,08	0,51

Aucun test-*t* significatif

Comme il n'y a pas de différence significative entre les résultats des stagiaires et des internes à chacun des items, le Tableau 6 à la page suivante rapporte en ordre décroissant les moyennes et écarts types obtenus aux items mesurant les sources principales de stress associés aux études doctorales en psychologie clinique.

Tableau 6

Moyennes et écarts types de l'appréciation de l'importance des sources de stress selon l'ensemble des participants sur une échelle Likert variant entre 1 et 5

Sources générales de stress associées aux études supérieures		<i>M</i>	<i>ÉT</i>
SS5	L'essai et la thèse	4,15	0,90
SS4	La charge de travail élevée	4,10	0,82
SS1	Le manque de temps	4,03	0,88
SS3	Les difficultés financières	3,44	1,07
SS2	Les changements survenant dans cette période de la vie	3,31	1,03
SS6	Les préoccupations pour le futur emploi	2,62	1,41
SS7	Les problèmes interpersonnels	2,56	1,39
SS8	La compétition	1,54	0,72
Sources spécifiques de stress associées au doctorat en psychologie clinique		<i>M</i>	<i>ÉT</i>
SS13	L'évaluation subjective par les professeurs	2,90	1,17
SS16	Le passage du statut d'étudiant à celui de professionnel	2,80	1,24
SS14	La relation avec le superviseur	2,69	1,22
SS15	Transition cours-stage	2,51	1,27
SS10	L'ambiguïté de la psychologie	2,46	1,23
SS9	L'évolution psychologique	2,40	1,13
SS17	L'interaction avec les clients	2,30	1,01
SS12	Le changement de valeurs ou de croyances durant les études	1,92	0,93
SS11	La découverte d'une psychopathologie personnelle	1,64	1,06

L'essai ou la thèse, la charge de travail élevée et le manque de temps constituent des sources **très importantes** de stress associées aux études supérieures. Suivent dans l'ordre, les difficultés financières, les changements survenant dans cette période de la vie, les préoccupations pour le futur emploi et les problèmes interpersonnels qui constituent des sources de stress **moyennement** importantes. La compétition est considérée **peu importante** comme source de stress pour les étudiants à la fin de leur deuxième stage ou pendant leur internat.

Du côté des sources spécifiques de stress associées aux études doctorales en psychologie clinique, aucune n'est considérée en moyenne comme extrêmement importante ou très importante. Cependant quatre sources de stress sont considérées comme moyennement importantes. Ce sont dans l'ordre, l'évaluation subjective par les professeurs, le passage du statut d'étudiant à celui de professionnel, la relation avec le superviseur et la transition cours-stage. L'ambiguïté de la psychologie, l'évolution psychologique, l'interaction avec les clients, le changement de valeurs ou de croyances durant les études et la découverte d'une psychopathologie personnelle sont considérées comme **peu** importantes par les étudiants en psychologie. Aucune source n'est considérée en moyenne comme pas importante.

L'épuisement professionnel

La première composante de l'épuisement professionnel, l'épuisement émotionnel, témoigne d'une fatigue ressentie à l'idée même du travail. Elle fait référence au sentiment d'être « surutilisé » émotionnellement. La seconde dimension a trait à la dépersonnalisation des clients. Elle se caractérise par une perte d'empathie envers les clients et peut conduire à une déshumanisation dans ses rapports aux autres, à de l'indifférence et à du cynisme. Enfin, la troisième composante consiste en un sentiment de manque d'accomplissement personnel, c'est-à-dire un sentiment d'incompétence personnelle et de manque de réalisation personnelle dans le travail (Maslach et Jackson, 1996).

Le Tableau 7 présente à la page suivante les résultats moyens des stagiaires et des internes sur chacune des questions du test d'épuisement professionnel de même que les résultats des tests-t correspondants. Nous observons une différence significative uniquement sur l'item 13, soit un item sur 22, à un niveau de probabilité de 0.05, ce qui correspond donc au niveau de résultat attendu par pur hasard.

Dans la même logique, le Tableau 8 présente à la page 49 les moyennes et écarts types obtenus aux trois sous-échelles d'épuisement professionnel par les stagiaires et les internes, respectivement. Comme les résultats des tests *t* ne démontrent aucune différence significative entre les groupes aux trois dimensions du *MBI*, les résultats intégrés des stagiaires et des internes sont ensuite présentés au tableau 9.

Tableau 7

Comparaison entre les internes et les stagiaires sur chacune des questions du test d'épuisement professionnel

Variables	Stagiaires (<i>n</i> =13)		Internes (<i>n</i> =23)		<i>t</i>
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	
É1	3,85	1,77	3,59	1,25	0,51
É2	4,31	1,32	4,09	1,08	0,54
É3	3,23	1,88	2,74	1,60	0,83
É4	4,31	1,44	4,87	1,32	-1,19
É5	1,00	1,00	0,43	0,79	1,89
É6	2,39	1,12	2,48	1,59	-0,19
É7	4,39	1,04	4,52	0,90	-0,42
É8	4,12	1,69	3,83	1,37	0,56
É9	3,92	1,19	4,30	1,22	-0,91
É10	1,85	1,52	1,74	1,71	0,19
É11	1,23	1,42	1,43	1,59	-0,38
É12	3,42	1,61	3,04	1,49	0,71
É13	3,69	1,55	2,61	1,53	2,03*
É14	3,69	1,93	3,39	1,47	0,53
É15	0,46	1,13	0,52	0,67	-0,20
É16	0,77	0,73	1,04	1,10	-0,80
É17	4,85	0,55	5,22	0,74	-1,58
É18	4,00	1,00	4,09	1,11	-0,24
É19	4,77	0,44	4,17	1,37	1,52
É20	3,62	2,22	2,91	1,41	1,16
É21	4,77	0,44	4,91	1,20	-0,41
É22	0,31	0,75	0,83	1,23	-1,38

* $p < 0,05$

Tableau 8
 Comparaison entre les stagiaires et les internes
 aux trois dimensions du *MBI*

Variables	Stagiaires		Internes		<i>t</i>
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	
Épuisement émotionnel	29,65 (<i>n</i> =13)	11,61	26,67 (<i>n</i> =23)	8,4	0,890
Dépersonnalisation	4,85 (<i>n</i> =13)	4,34	4,96 (<i>n</i> =23)	4,33	0,073
Accomplissement personnel	34,42 (<i>n</i> =13)	4,0	35,09 (<i>n</i> =22)	6,12	0,350

Tableau 9
 Moyennes et écarts types des étudiants
 aux trois dimensions du *MBI*

Variables	Étudiants	
	<i>M</i>	<i>ET</i>
Épuisement émotionnel	27,75 (<i>n</i> =36)	9,62
Dépersonnalisation	4,92 (<i>n</i> =36)	4,27
Accomplissement personnel	34,84 (<i>n</i> =35)	5,38

Les résultats sont ensuite analysés en fonction de la recherche de Maslach et al. (1996). Les résultats obtenus aux trois dimensions du *MBI* d'un échantillon composé de 730 psychologues, psychothérapeutes, conseillers, psychiatres et employés d'hôpitaux psychiatriques sont présentés au Tableau 10 à la page suivante. Maslach et al. (1996) établissent ensuite une classification (faible, moyen, élevé) pour chaque sous-échelle d'épuisement professionnel. Cette classification est présentée au Tableau 11.

Utilisant ces points de césure, il en ressort que les participants de la recherche présentent en moyenne, stagiaires et internes confondus, un niveau élevé (27,75) d'épuisement émotionnel, un niveau modéré (4,94) de dépersonnalisation et un niveau faible (34,84) d'épuisement relié au manque d'accomplissement personnel. Les étudiants ne présentent pas, en moyenne, de signe d'épuisement professionnel, ou *burnout* qui nécessiterait un score élevé à épuisement émotionnel et dépersonnalisation et un score bas à accomplissement personnel, sous réserve que cette comparaison aux normes de Maslach et al. soit valable.

En appliquant les normes de Maslach et al. (1996), le Tableau 12 présente à la page 52 la distribution de fréquences respectives des stagiaires et des internes aux trois dimensions de l'épuisement professionnel. L'analyse de *Khi-carré* au Tableau 13 démontre qu'il n'y a pas de différence entre ces distributions de fréquence. de sorte que le Tableau 14 à la page 52 présente la distribution de fréquences cumulées des stagiaires et des internes accompagnées des pourcentages par rapport à l'échantillon total.

Tableau 10

Moyennes et écarts types des travailleurs en santé mentale
aux trois dimensions du *MBI*

Variables	Travailleurs en santé mentale (n=730)	
	<i>M</i>	<i>ET</i>
Épuisement émotionnel	16,89	8,90
Dépersonnalisation	5,72	4,62
Accomplissement personnel	30,87	6,37

Source: Maslach, Jackson, et Leiter, 1996.

Tableau 11

Classification des scores au *Maslach Burnout Inventory (MBI)*
selon le niveau d'épuisement professionnel
chez des travailleurs en santé mentale

Sous-échelles du MBI	Étendue de l'épuisement professionnel		
	Faible (tiers inférieur)	Moyen (tiers médian)	Élevé (tiers supérieur)
Épuisement émotionnel	≤ 13	14-20	≥ 21
Dépersonnalisation	≤ 4	5-7	≥ 8
Accomplissement personnel	≥ 34	33-29	≤ 28

Source: Maslach, Jackson, & Leiter, 1996.

Tableau 12

Distribution de fréquences respectives des stagiaires et des internes
aux trois dimensions de l'épuisement professionnel

	Stagiaires				Internes			
	Bas	Modéré	Élevé	<i>n</i>	Bas	Modéré	Élevé	<i>n</i>
Épuisement émotionnel	1	2	10	13	2	2	19	23
Dépersonnalisation	8	2	3	13	11	6	6	23
Accomplissement personnel	7	4	1	12	15	2	5	22

Tableau 13

Tests du Khi-deux aux trois dimensions de l'épuisement professionnel entre les
stagiaires et les internes

	N	Khi-deux	ddl	<i>sig</i>
Épuisement émotionnel	36	0,39	2	0,83
Dépersonnalisation	36	0,75	2	0,69
Accomplissement personnel	34	3,61	2	0,16

Tableau 14

Distribution de fréquences cumulées des stagiaires et des internes
aux trois dimensions de l'épuisement professionnel

	Niveaux			<i>n</i>
	Bas	Modéré	Élevé	
Épuisement émotionnel	3 (8 %)	4 (11 %)	29 (81 %)	36
Dépersonnalisation	19 (53 %)	8 (22 %)	9 (25 %)	36
Accomplissement personnel	22 (65 %)	6 (18 %)	6 (18 %)	34

Cette distribution fait ressortir que quatre participants sur cinq (81%) présentent un niveau élevé d'épuisement émotionnel. Par contre, environ la moitié des étudiants (53 %) affiche un niveau bas de dépersonnalisation, alors que 25% présente un niveau élevé. Enfin, le niveau d'accomplissement personnel est élevé selon ces normes (34.84) et correspond à un indice d'épuisement professionnel faible pour 65% des étudiants. Les étudiants obtiennent donc des résultats élevés sur la dimension d'épuisement émotionnel qui sont en opposition aux résultats qu'ils obtiennent aux dimensions dépersonnalisation et accomplissement personnel. Un seul sujet présente un niveau élevé d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation accompagné d'un accomplissement personnel à la limite du niveau faible. Il serait le seul à pouvoir être considéré comme sur le seuil d'un burnout, mais il faut prendre en considération que l'instrument est modifié et que l'on utilise quant même des normes américaines adaptées à des travailleurs professionnels.

Le travail rémunéré

Voici les résultats obtenus à la question (questionnaire complémentaire) portant sur la nature du travail de l'étudiant autre que les études, s'il y avait lieu, ainsi que sur la dernière question ouverte concernant les commentaires que souhaitait amener l'étudiant afin de compléter ses réponses au questionnaire. Ces données ont été traitées de manière qualitative et compilées afin de ressortir les éléments les plus pertinents. Notons que les résultats et les commentaires étant nombreux et disparates, nous avons tenté de relever les plus adaptés à la présente recherche.

Internes

Vingt-quatre internes ont répondu à cette question ouverte sur le travail; onze ne travaillent pas et treize ont un travail. L'internat constitue parfois le travail de l'étudiant, ce dernier en retire à l'occasion une compensation financière (ex. : bourse de l'établissement) ou un salaire horaire comme un employé salarié. Selon les commentaires recueillis, il semble que les stress liés au manque de temps et à l'aspect financier seraient diminués pour ces internes. Cependant, d'autres internes doivent combiner à la fois internat non rémunéré et travail ce qui augmenterait leurs stress au niveau financier et du manque de temps en plus du stress relié à la charge de travail élevée, l'essai ou la thèse. Pour certains, le fait d'être embauchés dans leur milieu d'internat crée un stress au niveau de la performance attendue, mais diminuerait le stress financier et le stress relié au futur emploi, étant donné la possibilité pour certains de continuer à travailler dans l'établissement après l'internat.

Parmi les internes n'ayant pas de travail, certains soulignent que le stress financier est présent, mais le manque de temps et la charge de travail élevée ne leur permettent pas de travailler.

Stagiaires

Quinze stagiaires ont répondu à cette question ouverte. Parmi ceux-ci, neuf travaillent et six ne travaillent pas. La majorité de ceux qui travaillent précisent que le manque de temps est un facteur de stress, mais qu'ils travaillent pour diminuer le stress financier. Notons que plusieurs indiquent être épuisés par les sessions d'été, en lien avec les horaires chargés et le peu de temps qu'ils peuvent consacrer au travail.

Parmi tous les répondants, deux participants considèrent être, au moment de la recherche, en épuisement relié aux études doctorales et ont pris un temps d'arrêt pour récupérer.

Les sources de stress associées à l'épuisement professionnel

Le troisième objectif de la recherche consiste à vérifier s'il existe une relation entre différents facteurs de stress et l'épuisement professionnel. Le Tableau 15 présente à la page suivante les corrélations de Pearson entre les échelles de stress et les échelles d'épuisement.

Tableau 15

Corrélations de Pearson entre les sources de stress issues
des études supérieures et des études en psychologie et
les échelles d'épuisement professionnel

chez les stagiaires			
	Épuisement N = 13	Dépersonnalisation N = 13	Accomplissement N = 13
stress études supérieures	0,39	-0,13	0,31
stress doctorat psycho	0,18	0,39	0,24
Total stress	0,29	0,18	0,30
chez les internes			
	Épuisement N = 23	Dépersonnalisation N = 23	Accomplissement N = 22
stress études supérieures	0,67***	0,64***	0,14
stress doctorat psycho	0,48*	0,45*	-0,05
Total stress	0,63***	0,60**	0,03
chez les stagiaires et les internes réunis.			
	Épuisement N = 36	Dépersonnalisation N = 36	Accomplissement N = 35
stress études supérieures	0,53***	0,40**	0,18
stress doctorat psycho	0,35*	0,41*	0,02
Total stress	0,48**	0,47**	0,10

Ces résultats montrent des corrélations faibles et non significatives chez les stagiaires alors qu'elles sont plus élevées et significatives chez les internes. Lorsque les deux groupes sont réunis, se sont les résultats significatifs chez les internes que nous voyons réapparaître dans cette analyse commune. Ces résultats nous invitent donc à poursuivre notre analyse en considérant les deux groupes séparément. Les Tableaux 16 et 17 présentent de façon plus spécifique aux pages suivantes les corrélations entre chacune des sources de stress et les trois échelles d'épuisement professionnel chez les stagiaires d'abord et ensuite chez les internes.

Compte tenu de l'absence de relation significative entre les sources de stress issues des études supérieures et des études en psychologie et les échelles d'épuisement professionnel chez les stagiaires, peu de relations significatives étaient attendues entre chacune des sources de stress d'une part et l'épuisement professionnel, d'autre part. Effectivement, on remarque quatre corrélations significatives sur une possibilité de 85. La charge de travail élevée est la seule source de stress reliée de manière très significative ($p < 0,01$) à l'épuisement émotionnel ($r = 0,69$). Ensuite, la relation avec le superviseur ($r = 0,57$), et la découverte d'une psychopathologie personnelle ($r = 0,57$), sont des sources de stress reliées de manière significative ($p < 0,05$) à la dimension de dépersonnalisation. Finalement, il existe une corrélation significative ($p < 0,05$) entre l'accomplissement personnel et les nombreux changements qui surviennent dans cette période de la vie ($r = 0,58$).

Tableau 16

Corrélations entre l'appréciation de l'importance des sources de stress et les mesures d'épuisement professionnel chez les stagiaires (N = 13)

Stress associé aux études supérieures		Dimensions de l'épuisement professionnel		
		Épuisement émotionnel	Dépersonnalisation	Accomplissement personnel
SS5	L'essai et la thèse	0,08	0,10	0,30
SS4	La charge de travail élevée	0,69**	-0,23	-0,18
SS1	Le manque de temps	0,41	-0,08	0,20
SS3	Les difficultés financières	0,31	-0,38	-0,27
SS2	Les changements survenant dans cette période de la vie	-0,09	-0,15	0,58*
SS6	Les préoccupations pour le futur emploi	-0,01	-0,30	0,07
SS7	Les problèmes interpersonnels	0,09	0,41	0,52
SS8	La compétition	0,10	0,15	-0,07
Sources spécifiques de stress associées aux études doctorales en psychologie				
SS13	L'évaluation subjective par les professeurs	0,26	0,37	0,23
SS16	Le passage étudiant professionnel	0,08	0,40	0,09
SS14	La relation avec le superviseur	0,01	0,57*	0,30
SS15	La transition cours-stage	0,31	-0,18	0,16
SS10	L'ambiguïté de la psychologie	-0,19	-0,26	0,17
SS9	L'évolution psychologique	0,45	0,22	0,10
SS17	L'interaction avec les clients	0,17	0,51	0,39
SS12	Le changement de valeurs ou de croyances	-0,26	0,00	0,01
SS11	La découverte d'une psychopathologie personnelle	0,19	0,57*	0,00

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Tableau 17

Corrélations entre l'appréciation de l'importance des sources de stress et les mesures d'épuisement professionnel chez les internes

Stress associé aux études supérieures		Dimensions de l'épuisement professionnel		
		Épuisement émotionnel N = 23	Déperson- Nalisation N = 23	Accomplissemen t personnel N = 22
SS5	L'essai et la thèse	0,66***	0,39	-0,09
SS4	La charge de travail élevée	0,08	0,16	0,01
SS1	Le manque de temps	0,36	0,27	0,10
SS3	Les difficultés financières	0,21	0,19	0,19
SS2	Les changements survenant dans cette période de la vie	0,49*	0,33	0,41
SS6	Les préoccupations pour le futur emploi	0,35	0,55**	-0,12
SS7	Les problèmes interpersonnels	0,57**	0,48*	0,23
SS8	La compétition	0,06	0,34	-0,20
Sources spécifiques de stress associées aux études doctorales en psychologie				
SS13	L'évaluation subjective par les professeurs	0,22	0,36	0,14
SS16	Le passage étudiant professionnel	0,36	0,46*	0,13
SS14	La relation avec le superviseur	0,31	0,14	0,02
SS15	La transition cours-stage	0,36	-0,05	0,02
SS10	L'ambiguïté de la psychologie	0,40	0,45*	-0,13
SS9	L'évolution psychologique	0,37	0,47*	-0,10
SS17	L'interaction avec les clients	0,34	0,24	-0,25
SS12	Le changement de valeurs ou de croyances	0,24	0,35	-0,04
SS11	La découverte d'une psychopathologie personnelle	0,23	0,32	-0,01

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

On remarque que chez les internes deux fois plus de corrélations significatives, soit huit sur une possibilité de 85. L'essai ou la thèse ($r = 0,66$), sont en corrélation très fortement significative ($p < 0,001$) avec la dimension de l'épuisement émotionnel. À cette dimension, est aussi reliée de façon très significative ($p < 0,01$) la source de stress reliée aux problèmes interpersonnels ($r = 0,57$), ainsi qu'aux changements qui surviennent dans cette période de la vie ($r = 0,49$), de manière significative ($p < 0,05$). Ensuite, les préoccupations pour le futur emploi ($r = 0,55$) est une source de stress en corrélation très significative ($p < 0,01$) avec la dimension de dépersonnalisation. D'autres sources de stress sont aussi reliées de façon significative ($p < 0,05$) à cette dimension, il s'agit des problèmes interpersonnels ($r = 0,48$), l'évolution psychologique ($r = 0,47$), le passage du statut d'étudiant à celui de professionnel ($r = 0,46$) et l'ambiguïté de la psychologie ($r = 0,45$). Finalement, notons qu'il n'existe aucune corrélation significative entre les sources de stress et la dimension d'accomplissement personnel chez les internes.

On peut remarquer aussi que les corrélations significatives chez les stagiaires ne sont pas les mêmes que chez les internes. Cette analyse a été poussée plus loin en vérifiant les corrélations entre chacun des items qui représentent les sources de stress et chacun des items qui représentent des composantes de l'épuisement professionnel. Dans un premier temps, les Tableaux 18 et 19 présentent les relations entre les diverses sources de stress, d'une part, et les items qui mesurent l'épuisement émotionnel, d'autre part, chez les stagiaires et chez les internes respectivement.

Tableau 18

Corrélations entre chacune des sources de stress et chacun des item de mesure
d'épuisement émotionnel chez les stagiaires (N = 13)

Stress associé aux études supérieures

	M1	M2	M3	M6	M8	M13	M14	M16	M20
SS5	0,02	0,11	0,03	0,02	0,26	0,18	0,09	-0,08	-0,06
SS4	0,61*	0,63*	0,62*	0,15	0,79***	0,43	0,56*	0,23	0,68**
SS1	0,26	0,49	0,41	0,28	0,26	0,46	0,26	0,04	0,42
SS3	0,55*	0,58*	0,30	-0,50	0,52	-0,18	0,23	-0,46	0,54
SS2	-0,13	-0,04	-0,25	0,09	0,06	-0,08	-0,24	0,17	-0,05
SS6	-0,11	0,14	-0,16	0,04	0,18	-0,26	-0,06	0,41	0,04
SS7	-0,17	0,06	-0,07	0,57*	-0,02	0,33	0,03	0,47	-0,05
SS8	-0,13	-0,07	0,21	0,35	-0,04	0,27	0,21	0,35	-0,13

Sources spécifiques de stress associées aux études doctorales en psychologie

SS13	0,10	-0,08	0,16	0,55*	0,16	0,43	0,22	0,69**	0,09
SS16	-0,09	0,01	-0,10	0,47	-0,01	0,15	0,20	0,59*	-0,13
SS14	-0,16	-0,20	-0,15	0,59*	-0,11	0,31	0,09	0,50	-0,23
SS15	0,10	0,19	0,20	0,29	0,38	0,33	0,19	0,62*	0,22
SS10	-0,37	-0,10	-0,27	0,05	-0,09	-0,17	-0,18	0,43	-0,24
SS9	0,23	0,23	0,27	0,63*	0,30	0,48	0,43	0,86***	0,27
SS17	0,00	-0,06	0,03	0,67**	-0,01	0,33	0,22	0,64*	-0,07
SS12	-0,40	-0,36	-0,31	0,21	-0,24	-0,15	-0,12	0,49	-0,42
SS11	0,12	-0,15	0,15	0,45	-0,04	0,47	0,38	0,50	-0,13

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$

En cohérence avec le Tableau 16, les résultats présentés au Tableau 18 viennent préciser qu'il existe plusieurs corrélations significatives entre la charge élevée de travail (SS4) et les items de mesure de la dimension de l'épuisement émotionnel chez les stagiaires. En effet, six items (M1, M2, M3, M8, M14, M20) sur neuf sont reliés de manière significative ($p < 0,05$) à très fortement significative ($p < 0,001$). Dans l'autre sens, (M16), *Travailler en contact direct avec des personnes représente un trop grand stress pour moi* est relié significativement à cinq sources de stress spécifiques aux études en psychologie. Les autres corrélations significatives sont plus isolées.

En lien avec le Tableau 17, le Tableau 19 démontre qu'il existe plusieurs corrélations significatives entre l'essai ou la thèse (SS5) et les items de mesure de la dimension de l'épuisement émotionnel chez les internes. En effet, six items (M1, M2, M6, M8, M13, M14) sur neuf sont reliés de manière significative ($p < 0,05$) ou très significative ($p < 0,01$). Il existe également trois items (M1, M3, M20) de cette dimension, corrélés de manière très fortement significative ($p < 0,001$) à la source de stress faisant référence aux problèmes interpersonnels (SS7). Dans l'autre sens, encore plus que chez les stagiaires, (M16), *Travailler en contact direct avec des personnes représente un trop grand stress pour moi* est relié significativement à sept sources de stress spécifiques aux études en psychologie. De même, (M6) *Travailler toute la journée auprès de personnes me demande vraiment beaucoup d'efforts* est relié significativement à cinq sources de stress diverses. Finalement, (M13) *Je me sens frustré(e) par mes études, mon stage ou mon internat* est relié significativement à quatre sources de stress.

Tableau 19

Corrélations entre chacune des sources de stress et chacun des item de mesure
d'épuisement émotionnel chez les internes (n = 22)

Stress associé aux études supérieures

	M1	M2	M3	M6	M8	M13	M14	M16	M20
SS5	0,45*	0,41*	0,32	0,44*	0,53**	0,53**	0,61**	0,28	0,40
SS4	-0,12	0,21	0,00	-0,08	0,17	0,02	0,28	-0,07	0,11
SS1	0,50**	0,33	0,28	0,16	0,30	0,20	0,29	-0,09	0,19
SS3	0,46*	0,20	0,29	0,40	-0,10	-0,20	-0,01	0,06	0,17
SS2	0,30	0,31	0,28	0,26	0,28	0,38	0,39	0,28	0,48*
SS6	0,24	-0,07	0,25	0,64***	0,05	0,17	0,19	0,49*	0,12
SS7	0,57***	0,35	0,64***	0,35	0,40	0,25	0,14	0,09	0,65***
SS8	0,07	-0,35	0,21	0,23	-0,22	-0,08	-0,09	0,25	0,27

Sources spécifiques de stress associées aux études doctorales en psychologie

SS13	0,14	0,02	-0,09	0,12	-0,03	0,37	0,42*	0,11	0,25
SS16	0,30	-0,06	0,24	0,63***	-0,01	0,15	0,28	0,53**	0,09
SS14	0,29	0,16	0,22	-0,13	0,14	0,41*	0,28	0,01	0,46*
SS15	0,18	0,05	0,02	0,32	0,23	0,48*	0,38	0,45*	0,09
SS10	0,21	-0,10	0,33	0,53**	-0,02	0,36	0,39	0,69***	0,00
SS9	0,23	-0,10	0,31	0,29	-0,03	0,49*	0,24	0,45*	0,35
SS17	0,20	-0,15	0,20	0,44*	0,14	0,37	0,27	0,44*	0,08
SS12	0,17	-0,23	0,16	0,28	-0,09	0,21	0,23	0,45*	0,21
SS11	0,06	-0,12	0,19	0,32	-0,16	0,35	0,21	0,47*	0,04

* p < 0,05. ** p < 0,01. *** p < 0,001

Finalement, (M1) *Je me sens émotionnellement vidé(e) par mes études, mon stage ou mon internat* est relié significativement à quatre sources de stress reliées aux études supérieures.

Les Tableaux 20 et 21 présentent aux pages suivantes les relations entre les diverses sources de stress, d'une part, et les items qui mesurent la dépersonnalisation, d'autre part, chez les stagiaires et chez les internes respectivement.

En lien avec le Tableau 16, le Tableau 20 démontre qu'il existe une corrélation très fortement significative ($p < 0,001$) entre la relation avec le superviseur comme source de stress (SS14) et l'item M5 *Je sens que je traite certains clients et clientes comme s'ils étaient des objets* pour la mesure de la dépersonnalisation.

En lien avec le Tableau 17, le Tableau 21 démontre qu'il existe des corrélations entre les préoccupations pour le futur emploi (SS6) et les items de mesure M11 et M15, la première étant significative ($p < 0,05$) et la seconde, très significative ($p < 0,01$). Il existe aussi des corrélations entre les problèmes interpersonnels (SS7) et les items de mesure de la dimension dépersonnalisation M10 et M11, la première étant très significative ($p < 0,01$) et la seconde, significative ($p < 0,05$). Ensuite, le passage du statut d'étudiant à celui de professionnel (SS16) est relié très significativement ($p < 0,01$) à l'item M11. Finalement, l'évolution psychologique (SS9) et l'ambiguïté de la psychologie (SS10), sont en corrélation significative ($p < 0,05$) avec respectivement deux items (M10 et M11). Dans l'autre sens, (M11), *J'ai peur que mes études, stage, internat ne soient en train de m'endurcir émotionnellement* est relié à sept sources de stress.

Tableau 20

Corrélations entre chacune des sources de stress et chacun des item de mesure de
dépersonnalisation chez les stagiaires

Sources spécifiques de stress associées aux études supérieures

	M5	M10	M11	M15	M22
SS5	0,31	0,16	0,26	-0,36	-0,09
SS4	-0,17	0,05	0,06	-0,59*	-0,44
SS1	-0,15	0,27	0,40	-0,59*	-0,68**
SS3	-0,32	-0,25	-0,10	-0,40	-0,47
SS2	0,08	-0,21	0,03	-0,37	-0,07
SS6	0,00	-0,32	-0,31	-0,22	-0,22
SS7	0,47	0,28	0,32	0,17	0,29
SS8	0,00	0,42	0,20	-0,07	-0,26

Sources spécifiques de stress associées aux études doctorales en psychologie

SS13	0,24	0,22	0,10	0,39	0,61*
SS16	0,63*	0,15	0,15	0,44	0,23
SS14	0,74***	0,26	0,27	0,48	0,55*
SS15	-0,07	-0,06	-0,07	-0,37	-0,13
SS10	0,00	-0,18	-0,22	-0,30	-0,30
SS9	0,26	0,16	0,17	0,13	0,05
SS17	0,52	0,34	0,40	0,40	0,25
SS12	0,24	-0,08	-0,17	0,10	0,00
SS11	0,54	0,42	0,35	0,50	0,31

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$

Tableau 21

Corrélations entre chacune des sources de stress et chacun des item de mesure de
dépersonnalisation chez les internes

Sources spécifiques de stress associées aux études supérieures

	M5	M10	M11	M15	M22
SS5	0,31	0,33	0,30	0,13	0,25
SS4	0,10	0,11	0,17	-0,01	0,14
SS1	0,20	0,33	0,32	-0,01	-0,04
SS3	0,06	0,39	0,28	0,02	-0,28
SS2	0,18	0,29	0,42*	0,42*	-0,12
SS6	0,37	0,38	0,50*	0,55**	0,23
SS7	0,24	0,56**	0,47*	0,28	0,01
SS8	-0,05	0,45*	0,33	0,21	0,06

Sources spécifiques de stress associées aux études doctorales en psychologie

SS13	0,24	0,26	0,45*	0,43*	-0,07
SS16	0,06	0,37	0,50**	0,34	0,24
SS14	0,18	0,22	0,34	0,15	-0,42*
SS15	0,10	-0,10	0,05	-0,06	-0,13
SS10	0,10	0,40	0,41*	0,37	0,23
SS9	0,41	0,44*	0,45*	0,14	0,12
SS17	0,37	0,13	0,31	0,16	-0,06
SS12	0,21	0,36	0,19	-0,06	0,41*
SS11	-0,02	0,22	0,38	0,44*	0,09

* p < 0,05. ** p < 0,01. *** p < 0,001

Les Tableaux 22 et 23 présentent aux pages suivantes les relations entre les diverses sources de stress, d'une part, et les items qui mesurent l'accomplissement personnel, d'autre part, chez les stagiaires et chez les internes respectivement.

En cohérence avec le Tableau 16, le Tableau 22 démontre qu'il existe chez les stagiaires, plusieurs corrélations significatives entre la source de stress : les nombreux changements qui surviennent dans cette période de la vie (SS2), et les items de mesure de la dimension de l'accomplissement personnel. En effet, trois items (M7, M17, M19) y sont reliés de manière très significative ($p < 0,01$).

Tel que constaté dans le Tableau 17, le Tableau 23 vient démontrer qu'il existe peu d'items de mesure de la dimension d'accomplissement personnel en corrélation avec les sources de stress expérimentées par les internes.

Les résultats précédents, obtenus aux différentes étapes de la recherche, permettront de tirer certaines conclusions ou de fournir des pistes de réflexion quant au niveau d'épuisement expérimenté par les étudiants ainsi que les sources de stress pouvant y être reliées. Le chapitre suivant tentera de fournir des hypothèses découlant des résultats obtenus, et ce, en référant à des éléments de la littérature exposés au premier chapitre.

Tableau 22

Corrélations entre chacune des sources de stress et chacun des item de mesure de
l'accomplissement personnel chez les stagiaires

Sources spécifiques de stress associées aux études supérieures

	M4	M7	M9	M12	M17	M18	M19	M21
SS5	0,03	0,52	0,01	-0,09	0,25	0,31	0,58*	0,11
SS4	0,23	0,24	-0,28	-0,44	0,15	-0,17	0,00	-0,38
SS1	0,24	0,35	0,49	-0,22	0,46	-0,25	-0,16	-0,16
SS3	-0,30	0,30	-0,43	-0,42	0,18	0,24	0,15	-0,39
SS2	0,08	0,67**	0,22	-0,07	0,66**	0,51	0,67**	0,47
SS6	0,08	0,18	-0,41	0,09	0,27	0,00	0,04	0,36
SS7	0,66**	0,16	0,54*	-0,16	0,29	0,00	0,32	0,62*
SS8	-0,06	-0,24	0,04	0,37	-0,01	-0,32	-0,40	-0,15

Sources spécifiques de stress associées aux études doctorales en psychologie

SS13	0,49	-0,18	0,21	-0,12	0,02	0,16	0,23	0,23
SS16	0,40	-0,33	-0,17	0,07	-0,01	-0,08	0,25	0,43
SS14	0,65*	-0,22	0,16	0,05	-0,10	-0,07	0,31	0,48
SS15	0,17	0,25	-0,01	-0,16	0,33	0,07	0,24	0,08
SS10	-0,09	0,15	-0,08	0,31	0,38	-0,10	0,05	0,27
SS9	0,33	-0,16	0,03	-0,30	0,28	0,09	0,43	0,23
SS17	0,31	-0,11	0,18	0,05	0,30	0,34	0,47	0,47
SS12	-0,08	-0,23	-0,30	0,48	0,00	-0,12	0,00	0,27
SS11	0,16	-0,55*	0,13	0,10	-0,01	0,00	0,34	-0,15

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$

Tableau 23

Corrélations entre chacune des sources de stress et chacun des item de mesure de
l'accomplissement personnel chez les internes

Sources spécifiques de stress associées aux études supérieures

	M4	M7	M9	M12	M17	M18	M19	M21
SS5	0,02	-0,06	-0,20	-0,01	-0,24	0,34	-0,09	-0,22
SS4	-0,02	0,28	-0,12	-0,05	-0,25	-0,02	0,06	0,12
SS1	0,18	0,21	-0,07	-0,16	-0,03	0,08	0,22	0,12
SS3	0,10	0,01	0,24	0,15	0,00	-0,07	0,37	0,06
SS2	0,31	0,40*	0,35	0,24	-0,04	0,24	0,38	0,09
SS6	0,25	-0,15	-0,04	-0,06	-0,25	-0,16	-0,05	-0,25
SS7	0,19	0,30	0,32	-0,11	-0,15	0,19	0,36	-0,02
SS8	0,22	-0,33	-0,15	-0,23	-0,32	-0,01	-0,24	-0,10

Sources spécifiques de stress associées aux études doctorales en psychologie

SS13	0,37	0,11	-0,15	0,23	-0,18	0,10	0,09	0,04
SS16	0,27	0,06	0,05	0,19	-0,11	0,14	0,24	-0,29
SS14	0,37	0,07	-0,12	-0,11	-0,34	0,09	0,01	0,04
SS15	-0,01	0,00	0,02	0,16	0,01	0,12	0,14	-0,44*
SS10	0,17	-0,07	-0,22	-0,19	-0,18	0,12	-0,11	-0,22
SS9	0,17	-0,12	-0,23	0,10	-0,48*	0,34	-0,02	-0,46*
SS17	0,05	-0,21	-0,07	-0,20	-0,34	-0,10	-0,10	-0,44*
SS12	0,22	-0,14	-0,25	0,06	-0,07	0,30	-0,07	-0,34
SS11	0,25	0,05	-0,18	0,03	-0,28	0,08	0,13	-0,29

* $p < 0,05$.

Discussion

La présente recherche poursuivait trois objectifs soit : identifier la présence et l'intensité subjective des sources de stress présents chez les étudiants, observer le niveau d'épuisement expérimenté par les étudiants et déterminer s'il existe une relation entre les différents facteurs de stress mesurés et les trois dimensions du *burnout*. L'étude a été réalisée auprès de 39 étudiants au doctorat en psychologie clinique. Ce chapitre est consacré à la discussion des résultats se rapportant aux objectifs de recherche. Il comprend quatre sections. La première section traite des résultats relatifs aux facteurs de stress présents chez les étudiants. La deuxième section présente une discussion des résultats relatifs au niveau de *burnout* expérimenté par les étudiants et la troisième section commente ce qui se dégage des relations entre les dimensions du *burnout* et les facteurs de stress. Enfin, la dernière section considère la portée et les limites de l'étude et suggère des pistes de recherches futures.

Les facteurs de stress expérimentés par les étudiants

Une comparaison a été faite entre les internes et les stagiaires sur l'appréciation de l'importance des sources de stress reliées aux études supérieures et des sources de stress reliées au doctorat en psychologie (Tableau 3). Suite à l'administration d'un test t, des résultats non significatifs ont été obtenus entre les sommes des moyennes, permettant ainsi de combiner les internes et les stagiaires en un seul groupe quant à leur appréciation de l'importance de ces sources de stress (Tableau 4). Nous avons également

comparé les internes et les stagiaires quant à l'appréciation de chacune des sources de stress de façon individuelle (Tableau 5). Un test t a aussi été administré, permettant de traiter les résultats en combinant, une fois de plus, les internes et les stagiaires, étant donné les résultats non significatifs obtenus sur chacune des sources de stress (Tableau 6).

En bref, parmi les dix-sept sources de stress évaluées chez les étudiants, aucune n'est considérée comme sans importance (Tableau 6), ce qui indique que toutes les sources de stress énumérées semblent correspondre d'une manière plus ou moins importante à ce qui est expérimenté par l'étudiant. Cependant, les sources de stress associées aux études supérieures (la somme des moyennes est de 25,74 ; la moyenne des moyennes des huit items est de 3,22) semblent, selon les résultats obtenus, préoccuper davantage les étudiants de notre étude, comparativement aux sources de stress plus spécifiques aux études doctorales en psychologie (la somme des moyennes est de 21,55 ; la moyenne des moyennes des neuf items est de 2,39) (Tableau 4).

L'essai ou la thèse, la charge de travail élevée et le manque de temps seraient respectivement les plus préoccupantes (Tableau 6). Comme le précisaient Cuetera et LeCapitaine (1991) ainsi que Huguley (1988), la thèse, en plus de suivre des cours, représente un défi de taille pour l'étudiant en plus d'être extrêmement stressant. Nous pouvons supposer que cette source de stress contribue à alourdir la charge de travail, et qu'elle influence la sensation de manquer de temps, tels que constaté par les étudiants

dans nos résultats. Nos résultats vont donc dans le même sens que ce que ces chercheurs ont pu remarquer.

La compétition est la source de stress qui obtient le score le plus bas (1,54), démontrant possiblement que cette dimension ne semble pas perçue comme aussi stressante par les étudiants de notre étude, contrairement à ce qu'affirmait Guy (1987), qui expliquait qu'une rivalité pouvait se développer entre les pairs et ainsi créer une source de stress.

Les difficultés financières, les changements survenant dans cette période de la vie, les préoccupations pour le futur emploi et les problèmes interpersonnels constituent des sources de stress considérées comme étant moyennement importantes par les étudiants et pourraient influencer le niveau d'anxiété des étudiants et ainsi contribuer à le rendre plus vulnérables au *burnout* comme le précisaient Cahir et Morris (1991).

Les quatre sources de stress associées aux études doctorales en psychologie qui obtiennent les résultats les plus élevés, soit : l'évaluation subjective par les professeurs, le passage du statut d'étudiant à celui de professionnel, la relation avec le superviseur et finalement la transition cours-stage, sont des sources de stress considérées comme étant moyennement importantes par les étudiants. Seulement deux sources des stress associées aux études supérieures obtiennent un résultat plus bas que toutes les sources de stress associées aux études au doctorat en psychologie. Il est donc intéressant de constater que,

les sources de stress associées au doctorat en psychologie ne semblent pas atteindre un niveau d'importance aussi grand que la majorité des stressseurs reliés aux études supérieures en général. Il est même surprenant de constater que plus de cinq sources de stress sur huit, associées spécifiquement au doctorat en psychologie, sont considérées comme étant peu importante par les étudiants. Celles-ci sont l'ambiguïté de la psychologie, l'évolution psychologique, l'interaction avec les clients, le changement de valeurs ou de croyances et pour finir, la découverte d'une psychopathologie personnelle. Contrairement à ce qu'affirmait Guy (1987), il semble que ces sources de stress affectent peu les étudiants de notre étude.

Notons que l'interaction en face à face avec les clients (SS17) est identifiée par Maslach (1982), comme l'une des plus importantes causes du *burnout*, mais que cette source de stress est considérée comme peu importante par les étudiants de l'étude. L'aspect temporaire (être en stage ou en internat) qui permet d'expérimenter cette source de stress pourrait expliquer le résultat obtenu. Il est possible aussi que les étudiants aient tendance à nier cette source de stress qui est au cœur de ce qui est exigé comme compétence.

Finalement, précisons que le stress financier fût mentionné de manière importante dans les commentaires qualitatifs des étudiants, mais qu'il s'est révélé peu présent dans les données quantitatives recueillies.

Le degré d'épuisement expérimenté par les étudiants

Une comparaison a été faite entre les internes et les stagiaires aux trois dimensions du *MBI* (Tableau 8). Suite à l'administration d'un test t, nous avons obtenu des résultats non significatifs nous permettant ainsi de combiner les internes et les stagiaires en un seul groupe (Tableau 9). Nous avons comparé les internes et les stagiaires sur chacune des questions du test d'épuisement professionnel (Tableau 7). Un test t a aussi été administré, et c'est avéré non significatif. Comme groupes, les stagiaires et les internes semblent donc faire la même évaluation de leur niveau d'épuisement.

Concernant le degré d'épuisement professionnel des étudiants, les normes proposées par Maslach, Jackson et Leiter (1996) et présentées au Tableau 11 nous servent de référence. Les résultats révèlent (Tableau 9) que les étudiants ayant participé à notre recherche présentent, en moyenne, un niveau élevé d'épuisement émotionnel, un niveau modéré de dépersonnalisation et un niveau faible d'épuisement relié au manque d'accomplissement personnel, autrement dit, un fort sentiment d'accomplissement personnel. Dans l'ensemble, les résultats obtenus ne nous permettent pas de conclure à un épuisement professionnel (*burnout*) chez les étudiants de notre échantillon. Pour en arriver à cette conclusion, un score élevé aux échelles d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation est nécessaire, ainsi qu'un score faible à l'échelle d'accomplissement personnel.

Lorsque nous comparons nos résultats du Tableau 9 aux résultats de Maslach, Jackson et Leiter (1996) (Tableau 10), notre échantillon obtient un niveau nettement plus élevé à l'épuisement émotionnel (27,75) que celui de l'échantillon de Maslach, (16,89). Notre distribution des scores est comparable à celle de l'échantillon de Maslach pour la dépersonnalisation (4,92 versus 5,72) et est légèrement à l'avantage des 39 participants de notre recherche pour l'accomplissement personnel, (34,84 versus 30,87). Donc nos étudiants sont plus épuisés émotionnellement, mais vivent un plus grand sentiment d'accomplissement personnel que les travailleurs en santé mentale évalués par Maslach, Jackson et Leiter (1996).

Nous pouvons suggérer quelques propositions d'explication de ces résultats. Il est possible que ces résultats dépendent de la nature même de l'échantillon de la recherche constituée d'étudiants qui arrivent à la fin de leurs études. Le niveau d'accomplissement personnel plus élevé peut être relié au champ d'étude souhaité par l'étudiant et fortement valorisé. L'engagement personnel et la motivation des étudiants dans la poursuite de leurs études contribuent sans doute aussi au sentiment de compétence et de réalisation de soi. Par ailleurs, il est inquiétant de constater que les étudiants reconnaissent un épuisement émotionnel aussi important, encore plus que les professionnels déjà en exercice.

Les normes (Tableau 11) de Maslach, Jackson et Leiter (1996) pour le domaine de la santé mentale ont été développées à partir d'un groupe hétérogène de professionnels

comprenant des psychiatres, des psychologues, des conseillers, des intervenants en santé mentale en milieu hospitalier et des psychothérapeutes. Il est donc possible que ces normes ne représentent pas exactement le degré d'épuisement professionnel d'un groupe d'étudiants en psychologie, dans un contexte particulier où les expériences sont différentes, les milieux de stages et d'internat variés et le cheminement scolaire particulier à chacun. Nous considérons cependant que les points de césure de Maslach, Jackson et Leiter (1996) procurent des éléments de comparaison intéressants afin de comparer notre groupe de participants à un groupe ayant des caractéristiques qui peuvent dans une certaine mesure s'y apparenter. Il aurait été intéressant d'avoir des normes pour les étudiants afin de comparer notre groupe à un groupe de référence similaire. Les différences au niveau des caractéristiques des échantillons pourraient donc être responsables des écarts constatés entre les niveaux d'épuisement professionnel.

La distribution de fréquence respective des stagiaires et des internes aux trois dimensions de l'épuisement professionnel présentée au Tableau 12 s'est avérée semblable selon une analyse de Khi-carré (Tableau 13). La distribution cumulée des stagiaires et des internes a donc été présentée au Tableau 14 et permet de constater que même si nous ne pouvons conclure à un épuisement professionnel chez les étudiants de notre recherche, les résultats suggèrent néanmoins qu'ils pourraient constituer un groupe à risque. En effet, quatre étudiants sur cinq présentent un niveau d'épuisement émotionnel élevé. Selon le modèle de Maslach, Jackson et Leiter (1996), l'épuisement émotionnel surviendrait en premier parmi les trois dimensions du *burnout*, en réponse

aux sources de stress de l'environnement. Ensuite viendrait la dépersonnalisation qui fait référence au détachement envers la clientèle dont fait preuve la personne afin de composer avec l'épuisement émotionnel. Nos résultats démontrent (Tableau 14) que le quart des étudiants obtiennent un niveau de dépersonnalisation élevé. Nous pourrions donc poser l'hypothèse qu'un certain nombre d'étudiant de notre étude tenteraient de composer avec un épuisement émotif, par un désintéressement envers les clients ou même envers les études. Quant au manque d'accomplissement personnel, il surviendrait conjointement à l'épuisement émotionnel et fait référence au manque de soutien social et un potentiel de développement professionnel faible. Il semble que les étudiants de notre étude, perçoivent un niveau d'accomplissement élevé, ce qui pourrait compenser les résultats obtenus aux autres dimensions afin de les protéger contre l'épuisement professionnel. Néanmoins, malgré l'absence d'épuisement professionnel chez les étudiants de notre étude, nous pouvons conclure qu'une majorité présente un inconfort émotif important, qui pourrait éventuellement y mener.

Relations entre les dimensions de l'épuisement professionnel et les facteurs de stress

Cette recherche visait à explorer les sources de stress présentes chez les étudiants au doctorat en psychologie, dans le but de déterminer si certaines de ces sources pouvaient être reliées à chacune des trois dimensions du *burnout*.

Des corrélations de Pearson ont été effectuées entre les sources de stress issues des études supérieures et des études en psychologie et les échelles d'épuisement

professionnel (Tableau 15). Les résultats obtenus ont permis de constater les différences entre les stagiaires et les internes et la pertinence de les traiter de façon séparée pour cet objectif de la recherche afin d'obtenir des résultats qui représentent le plus fidèlement l'expérience de chacun des groupes. Ensuite, de manière plus générale, des analyses de corrélations entre l'appréciation de l'importance des sources de stress et les mesures d'épuisement professionnel ont été effectuées respectivement chez les stagiaires (Tableau 16) et chez les internes (Tableau 17) pour finalement en arriver à pousser l'analyse plus loin en vérifiant les corrélations entre chacun des items qui représentent les sources de stress et chacun des items qui représentent les trois composantes de l'épuisement professionnel. Nous discuterons d'abord les résultats associés à l'épuisement émotionnel respectivement pour les stagiaires et pour les internes (Tableaux 18-19), suivis des résultats associés à la dépersonnalisation (Tableaux 20-21) et finalement les résultats associés à l'accomplissement personnel (Tableaux 22-23).

Les sources de stress et l'épuisement émotionnel

Les stagiaires semblent, selon nos résultats au Tableau 18, plus affectés par la charge de travail élevée (SS4). Ceux et celles qui ont ajouté des commentaires à leur questionnaires mentionnent se sentir « brûlés » et « au bout de leur rouleau » en lien avec leurs études ou leur stage. Une charge de travail élevée amène un stress négatif sur une base quotidienne, ce qui affecte les défenses de l'individu et sa capacité d'adaptation (Selye, 1974). Des stressors, sur une longue période, peuvent mener à l'épuisement et rendre l'individu plus vulnérable au *burnout*, comme le précisait Selye (1974) et Pines

(1983). Comme plusieurs auteurs le précisent, la surcharge de travail au niveau académique est le lot de plusieurs étudiants aux études supérieures (Estes, 1973; Mallinckrodt & Leong, 1992; Milon, Milon & Antoni, 1986; Rocha-Singh, 1994). Il apparaît que les étudiants de notre étude, particulièrement les stagiaires, n'y échappent pas. Comme le mentionnait Mitchell et Kampke (1993), le fait que le stage se déroule en même temps que les cours académiques demande une adaptation continuelle à l'étudiant, ce qui est cohérent avec le résultat significatif obtenu chez les stagiaires plutôt que chez les internes.

De plus, il semble que l'évolution psychologique (SS9) et l'évaluation subjective des aptitudes cliniques par les professeurs (SS13) pourraient être en lien avec un épuisement émotionnel chez les stagiaires, plus spécifiquement dans la perception des étudiants face au stress que représente le travail en contact direct avec des personnes (M16). Ces résultats vont dans le même sens que les affirmations de Maslach (1982) sur le fait que la tension de travailler en face à face avec un client est l'une des plus importantes causes du *burnout* chez les professionnels de la santé. Nos résultats démontrent aussi que le fait de travailler en contact direct avec des personnes est relié davantage aux sources de stress associées aux études doctorales en psychologie qu'aux sources de stress associées aux études supérieures, ce qui n'est pas surprenant.

Dans un même ordre d'idée, l'interaction en face à face avec des clients (SS17) est reliée aussi chez les stagiaires à l'épuisement émotionnel, mais cette fois-ci, plus

spécifiquement dans le fait de devoir fournir un effort important à travailler toute la journée avec des personnes (M6).

On remarque que chez les internes de notre étude (Tableau 19), c'est l'essai ou la thèse (SS5) qui constitue une source de stress fortement en lien avec un niveau d'épuisement émotionnel. Comme le mentionnaient Huguley, (1988), Cuetara et LeCapitaine (1991), la thèse représente un défi de taille qui génère beaucoup de stress et peut causer des symptômes menant au *burnout*. Effectivement, les internes qui ont ajouté des commentaires aux questionnaires disent qu'ils travaillent trop fort et qu'ils se sentent brûlés par leurs études et leur internat. Ils affirment aussi se sentir frustrés par leurs études et par l'internat, ce qui pourrait être cohérent avec le sentiment de rage enfouie qui paralyserait l'étudiant dans son travail de production, dont faisait état Huguley (1988).

Comme plusieurs auteurs le précisent, les difficultés interpersonnelles (SS7) sont aussi le lot de plusieurs étudiants aux études supérieures (Estes, 1973; Mallinckrodt & Leong, 1992; Milon, Milon & Antoni, 1986; Rocha-Singh, 1994). Dans notre étude, elles semblent plus présentes chez les internes et seraient en lien avec un niveau d'épuisement émotionnel. Les internes précisaient se sentir vidés émotionnellement, se sentir fatigués, dès le réveil à l'idée d'une autre journée et finalement, ils mentionnaient se sentir au bout du rouleau. Ce qui fait clairement référence à un niveau d'épuisement émotionnel (Maslach et Jackson, 1981a, 1986). Quant aux problèmes interpersonnels,

Pines et Aronson (1988) affirmaient que les études supérieures pouvaient effectivement avoir un impact négatif sur la relation de couple. Farber (1985) soulevait quant à elle, l'influence de l'introspection sur les relations interpersonnelles. Dans le même sens, Guy (1987) relevait que le fait de s'analyser autant pendant les études en psychologie, peut avoir un impact sur le comportement et ainsi influencer les relations interpersonnelles de l'étudiant. Il s'agit d'hypothèses qui pourraient expliquer les résultats obtenus en lien avec les problèmes interpersonnels.

Chez les internes, le caractère ambigu, complexe et indéfini de la psychologie (SS10) est en corrélation très significative avec la mesure d'épuisement émotionnel qu'est le stress de travailler en contact direct avec des personnes (M16). Ce travail en contact direct est en corrélation significative avec six autres sources de stress spécifiques aux études doctorales en psychologie. Ces résultats sont encore plus accentués que chez les stagiaires et sont conformes aux affirmations de Maslach (1982) citées plus haut de même qu'aux recherches sur les difficultés interpersonnelles rapportées dans le paragraphe précédent.

Par ailleurs, les préoccupations pour le futur emploi (SS6) ainsi que le passage du statut d'étudiant à celui de professionnel (SS16) contribuent aussi, chez les internes, à créer un épuisement émotionnel, mais cette fois-ci, plus spécifiquement dans le fait de devoir fournir un effort important à travailler toute la journée avec des personnes (M6). Kingsley (1985) soulevait la difficulté de l'étudiant à fonctionner de façon autonome,

avec assez d'assurance, de confiance, de compétence et d'initiative. Ce processus de transition est souvent accompagné de stress, d'inconfort et de bouleversements internes (Kingsley, 1985), ce qui pourrait expliquer les éléments significatifs précédents.

En terminant la dimension de l'épuisement émotionnel, il est constaté que les sources de stress les plus significativement reliées à cette dimension sont la charge de travail élevée, l'essai ou la thèse et les problèmes interpersonnels. Rappelons que l'épuisement émotionnel, fait référence au sentiment d'épuisement et de vide intérieur, à l'appauvrissement des ressources émotionnelles et au sentiment de ne plus pouvoir donner à autrui au plan psychologique (Maslach et Jackson, 1981a, 1986).

Les sources de stress et la dépersonnalisation

Même si le nombre et le niveau de corrélations significatives entre les items qui mesurent la dépersonnalisation et les sources de stress diminuent comparativement à la dimension d'épuisement émotionnelle, certains éléments apparaissent toutefois pertinents et seront maintenant discutés.

La variable qui apparaît le plus significativement reliée à la dimension *dépersonnalisation* est la préoccupation pour le futur emploi. Cette relation entre la dépersonnalisation et cette source de stress est plus présente chez les internes de notre étude (Tableau 21). Rappelons que, par définition, la dépersonnalisation fait référence au développement de sentiments et d'attitudes négatives et cyniques envers la clientèle qui

peuvent conduire à la déshumanisation progressive des clients et des interventions (Maslach & al., 1981, 1996). Il semble que la préoccupation pour le futur emploi (SS6) pourrait contribuer à un sentiment de dépersonnalisation chez les internes, plus spécifiquement en relation avec la perception chez l'interne de ne pas se soucier vraiment de ce qui arrive à certains clients (M15). Comme le mentionnait Farber (1993), l'étudiant thérapeute est préoccupé par sa compétence, ayant souvent des attentes irréalistes par rapport à son niveau d'efficacité. Skovholt et Ronnestad (1995) ajoutaient que l'étudiant pouvait passer par différentes étapes de développement au cours de leur formation, allant d'une intense conviction face à son niveau d'efficacité à une phase de désillusion. Certains internes de notre étude pourraient être dans cette phase de désillusion, amenant peut-être un questionnement ou une remise en question face à la profession et le futur emploi. Notons également que les problèmes interpersonnels (SS7) sont reliés aussi au sentiment de dépersonnalisation et plus spécifiquement à l'impression d'être devenu plus dur avec les gens depuis qu'ils font leur internat (M10). Ensuite, le sentiment de dépersonnalisation, plus spécifiquement, le fait de s'endurcir émotionnellement (M11) serait en lien avec le stress généré par le passage du statut d'étudiant à celui de professionnel (SS16).

Chez les stagiaires (Tableau 20), peu d'éléments significatifs viennent appuyer la dimension de dépersonnalisation. Une relation significative est cependant notée entre la relation avec le superviseur (SS14) et cette dimension, plus précisément, dans le fait

d'avoir l'impression, chez le stagiaire, de traiter certains clients comme s'ils étaient des objets (M11).

Il est constaté que la découverte d'une psychopathologie personnelle (SS11) n'est en relation avec aucun des items de mesure de la dépersonnalisation, contrairement à ce qui était attendu.

Les sources de stress et l'accomplissement personnel

En lien avec la dimension d'accomplissement personnel, chez les internes (Tableau 23), le peu de relations significatives obtenues ne dépassent pas ce qui serait attendu par le pur effet du hasard.

Une seule source de stress serait reliée à la dimension d'accomplissement personnel, et ce résultat est constaté spécifiquement chez les stagiaires (Tableau 22). Il s'agit de la source de stress suivante : *les nombreux changements qui surviennent dans cette période de ma vie (SS2)*. Les études supérieures étant un moment où l'étudiant vit de nombreux changements (Goplerud, 1980), il aurait pu être possible que le stress engendré par ces changements provoque un sentiment d'incompétence professionnelle et de manque de réalisation personnelle (Maslach & al., 1981, 1996), il semble au contraire, que les stagiaires de notre étude considèrent ces nombreux changements comme une source d'accomplissement personnel, une source de stress qui pourrait être considérée positive. Effectivement, ils se considèrent efficaces à l'égard des problèmes des clients

(M7), ils croient également pouvoir créer une atmosphère de détente avec ceux-ci (M17) et finalement, ils mentionnent avoir accompli plusieurs choses valables dans leurs études et stages (M19).

Les limites de l'étude

Les données recueillies au cours de cette présente étude permettent de mieux comprendre et connaître le niveau d'épuisement professionnel vécu par les étudiants au doctorat en psychologie, et mettent en lumière divers facteurs de stress qui y sont associés. Cependant cette étude comporte des limites qu'il est important de mentionner.

En effet, d'autres études statistiques auraient pu être faites afin d'explorer des relations possibles existant entre les sources de stress. Cependant ces études statistiques n'ont pas fait l'objet de l'étude actuelle.

De plus, à l'exception du travail, les caractéristiques sociodémographiques (âge, sexe, statut) n'ont pas été prises en compte dans l'étude des facteurs de stress ou des dimensions de l'épuisement professionnel. Cependant, elles pourraient constituer des facteurs de protection ou des facteurs de risque dans le développement de l'épuisement professionnel ou bien elles pourraient influencer des facteurs de stress de façon directe ou indirecte. Par exemple, avoir un conjoint ou des enfants pourrait avoir une influence sur le manque de temps ou sur le soutien social vécu par l'étudiant. Cependant, notre étude visait les facteurs de stress; les facteurs de protection pourraient faire l'objet d'autres études.

Notons aussi que l'instrument utilisé pour mesurer les facteurs de stress, bien qu'il soit issu d'un relevé de littérature, ne prétend pas inventorier toutes les sources de stress possibles. Certains facteurs de stress ont pu être omis. Nous considérons cependant que les facteurs nommés sont parmi les plus importants et qu'ils fournissent une bonne idée de l'expérience vécue par des étudiants au doctorat en psychologie. De plus, le *Maslach Burnout Inventory* est, quant à lui, généralement utilisé avec des travailleurs. Dans cette recherche, cet inventaire fut modifié en remplaçant le mot "travail" par les mots "études, stages ou internat". Cette modification permet d'adapter l'instrument à la spécificité de notre population étudiante, mais en modifie en même temps la nature sans que l'on puisse en mesurer l'impact. Bien que nous ayons tenté d'appliquer les normes les plus susceptibles de représenter les étudiants, ce test n'a pas été développé pour mesurer l'épuisement chez des étudiants. Nous considérons toutefois qu'il donne une information pertinente sur l'expérience des étudiants au niveau des dimensions de l'épuisement professionnel.

L'échantillon retenu constitue aussi une limite de l'étude. Il est possible que les étudiants vivant un haut niveau d'épuisement professionnel ou vivant plusieurs stress n'aient pas pris le temps de répondre aux questionnaires de par la nature volontaire de l'étude, ce qui a pu influencer les résultats à la baisse. À l'inverse, la période d'expérimentation du 18 mai au 21 avril, constitue la fin de session universitaire, une période où le niveau de stress pourrait être considérablement élevé, influençant

possiblement les résultats obtenus à la hausse. Peut-être aussi que les étudiants les plus fatigués ou stressés en ont profité pour s'exprimer alors que d'autres moins stressés n'ont pas jugé bon de participer à la recherche. Les résultats doivent donc être interprétés avec prudence. Par ailleurs, les résultats sont difficilement généralisables aux étudiants au doctorat en psychologie des autres universités étant donné, entre autres, la diversité des programmes offerts, des villes et des exigences demandées, etc.

Finalement, malgré les limites de l'étude, considérant l'envergure limitée de la recherche proposée, sous forme d'essai, dans le cadre d'un diplôme doctoral professionnel, nous considérons avoir traité suffisamment de données nous permettant de fournir des pistes de réflexions intéressantes et nous permettant de répondre aux objectifs de la recherche. Par contre il est clair, tout en tenant compte de ces limites, que nous obtenons une mesure générale des facteurs des stress possiblement ressentis par les étudiants et un aperçu du niveau d'épuisement expérimenté par ceux-ci.

Conclusion

La présente recherche visait à étudier les sources de stress associés aux études supérieures en psychologie clinique susceptibles de conduire à un épuisement professionnel. À cette fin, elle se proposait de mesurer le niveau d'épuisement professionnel expérimenté par les étudiants et à en dégager des facteurs de stress pouvant être associés spécifiquement aux trois dimensions de l'épuisement professionnel.

Premièrement, l'étude a permis de cerner que les facteurs de stress associés aux études supérieures semblaient plus préoccupants pour les étudiants que les facteurs de stress associés aux études doctorales. Effectivement, l'essai ou la thèse, la charge de travail élevée et le manque de temps constitueraient les sources de stress les plus importantes pour les étudiants de notre étude.

Deuxièmement, l'étude n'a pas permis de conclure à la présence d'un niveau élevé d'épuisement professionnel chez les étudiants. Elle a cependant révélé la présence d'un épuisement émotionnel élevé, première étape vers le développement du *burnout* (Maslach, & al., 1996). Les résultats révèlent aussi que les étudiants ayant participé à notre recherche présentent, en moyenne, un niveau modéré de dépersonnalisation et un niveau faible d'épuisement relié au manque d'accomplissement personnel.

Troisièmement, le niveau de relation entre les trois dimensions de l'épuisement professionnel et les facteurs de stress qui semble le plus important est celui entre la dimension de l'épuisement émotionnel et les facteurs de stress suivants : la charge de travail élevée, l'essai ou la thèse et les problèmes interpersonnels. Le niveau de relation diminue pour les deux autres dimensions du *burnout*, soit celle reliée à la dépersonnalisation et celle reliée au manque d'accomplissement personnel.

Finalement, l'étude pourrait mener à l'exploration de différentes stratégies d'adaptation dans des recherches futures. Elle permet une meilleure compréhension du niveau d'épuisement vécu par les étudiants et des facteurs de stress qui y sont associés dans un milieu jusqu'ici peu exploré. Puisque l'épuisement est l'aboutissement d'un haut niveau de stress maintenu longtemps (Lafleur, 1999), il serait intéressant, dans un but préventif, de diminuer ou d'éliminer certaines sources de stress qui peuvent le causer. Dans le contexte de transformation de la profession de psychologue, et des conséquences de changements inévitables dans les milieux de travail et dans les programmes d'études, la question de l'épuisement professionnel doit demeurer une préoccupation, avant même l'arrivée dans la profession, afin d'y être sensibilisé. Il importe que la prévention de ce problème fasse l'objet d'une préoccupation réelle dans le milieu universitaire dû à l'implication émotive que demande l'intervention auprès des personnes souffrant de problèmes psychiatriques ou de troubles d'adaptation. La qualité des interventions en dépend et la qualité de vie des intervenants aussi. Finalement, une meilleure connaissance des stressors, par le personnel de l'université et des étudiants

eux-mêmes, pourrait permettre d'apporter des ajustements et ainsi favoriser l'atteinte des objectifs du programme, dans un état psychologique facilitant la transition vers la profession.

Références

- Baird, L. L. (1969). A study of role relations of graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 60, 15-21.
- Baird, L. L. (1993). *Increasing graduate student retention and degree attainment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bergin, A. E., & Garfield, S. L. (1994). Overview, trends and future issues. Dans A. E. Bergin, & S. L., Garfield (Éds), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (pp. 821-830). New York: John Wiley and Sons.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (1998). *Fundamentals of clinical supervision*. Boston: Allyn & Bacon.
- Brookings, J.B., Bolton, B., Brown, C.E., & McEvoy, A. (1985). Self-reported job among female human service professionals. *Journal of occupational Behavior*, 6, 143-150.
- Cahir, N., & Morris, R. D. (1991). The psychology student stress questionnaire. *Journal of Clinical Psychology*, 47, 414-417.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. New-York: Praeger.
- Cherniss, C. (1995). *Beyond burnout: Helping teachers, nurses, therapists and lawyers recover from stress and disillusionment*. New York: Routledge.
- Cuetara J., & LeCapitaine, J. (1991). The relationship between dissertation writing, experiences and doctoral training environment. *Education*, 91, 2.
- Cushway, D., & Tyler, P. (1996). Stress in clinical psychologists. *International Journal of Social Psychiatry*, 42, 141-149.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.
- Deutsch, C. J. (1984). Self-reported sources of stress among psychotherapists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 15, 833-845.
- Estes, R. (1973). Determinants of differential stress level among university students. *Journal of the American College Health Association*, 21, 470-476.
- Farber, B. A. (1983). *Stress and Burnout in the human service professions*. New York: Pergamon Press.

- Farber, B. A. (1985). The genesis, development, and implications of psychological-mindedness in psychotherapists. *Psychotherapy*, 22, 170-177.
- Farber, B. A., & Heifetz, L. J. (1981). The satisfactions and stresses of psychotherapeutic work: A factor analytic study. *Professional Psychology*, 12, 621-630.
- Farber, B. A., & Heifetz, L. J. (1982). The process and dimensions of burnout in psychotherapists. *Professional Psychology*, 13, 293-301.
- Farber, N. K. (2000). Trainee's attitude toward seeking psychotherapy scale: Development and validation of a research instrument. *Psychotherapy*, 37, 341-353.
- Feldman, S. D. (1974). *Escape from a doll's house*. New-York: McGraw-Hill.
- Firmian, M. J., & Blanton, L. P. (1987). Stress, burnout, and role problems among teacher trainers and first-year teachers. *Journal of Occupational Behavior*, 8, 157-165.
- Freudenberger, H. J. (1975). *L'épuisement professionnel: « la brûlure interne »*. Chicoutimi: Gaetan Morin.
- Goplerud, E. N. (1980). Social support and stress during the first year of graduate school. *Professional Psychology*, 11, 283-290.
- Guy, J. D. (1987). *The personal life of the psychotherapist*. New York: John Wiley & Sons.
- Guy, J. D., & Liaboe, G. P. (1986). The impact of conducting psychotherapy on psychotherapists' interpersonal functioning. *Professional Psychology: Research and Practice*, 17, 111-114.
- Henry, W. E., & Spray, S. L. (1971). *The fifth profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hudson, S. A., & O'Reagan, J. (1994). Stress and the graduate psychology student. *Journal of Clinical Psychology*, 50, 973-977.
- Huguley, S. (1988). *An investigation of obstacles to completion of the dissertation and of doctoral student attitudes toward the dissertation experience*. Thèse de doctorat, Pepperdine University Graduate School of Education and Psychology.
- Hyder, N. F. (2006). *Stress among clinical psychology doctoral students*. Bloomington: Indiana.

- Janssen, P. M., Schaufeli, W. B., & Houkes, I. (1999). Work-related and individual determinants of the three burnout dimensions. *Work and Stress, 13*, 74-86.
- Kahill, S. (1987). Burnout among professional psychologists and its relationship to professional expectations and social support. *Dissertation Abstracts International, 47*, 4653.
- Kaslow, N. J., & Rice, D. G. (1985). Developmental stresses of psychology internship training: What training staff can do to help. *Professional Psychology: Research and Practice, 16*, 253-261.
- Kingsley, K. (1985). Reflections on internship year. *Clinical Psychologist, 38*, 93-94.
- Lafleur, J. (1999). *Le burnout: Questions et réponses*. Outremont: Logiques.
- Lamb, D. H., Baker, J. M., Jennings, M. L., & Yarris, E. (1982). Passages of an intership in professional psychology. *Professional Psychology, 13*, 661-669.
- Mahoney, M. J. (1997). Psychotherapist' personal problems and self-care patterns. *Professional Psychology: Research and Practice, 28*, 14-16.
- Mallinkrodt, B., & Leong, F. T. (1992). Social support in academic programs and family environments: Sex differences and role conflicts for graduate students. *Journal of counseling and Development, 70*, 716-723.
- Marmor, J. (1953). The feeling of superiority: An occupational hazard in the practice of psychotherapy. *American Journal of Psychiatry, 110*, 370-376.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Maslach, C. (1982). *Burn out: the cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Maslach, C. (1986). Stress, burnout and workaholism. Dans R. R. Kilburg, P. E. Nathan, & R. W. Thoreson (Éds), *Professionals in distress: Issues, syndromes and solutions in psychology* (pp.53-75). Washington, DC: American Psychological Association.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual: Third Edition*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of psychology*, 52, 397-422.
- Mayer, R. & Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal : Gaetan Morin.
- Melendez, W. A., & Guzman, R. M. (1983). *Burnout: the new academic disease*. Association for the Study of Higher Education-ERIC: Higher education research report No. 9
- Milon, T., Milon, C., & Antoni, M. (1986). Sources of emotional and mental disorder among psychologists : A career development perspective. Dans R. R. Kilburg, P. E. Nathan, & R.W. Thoreson (Éds), *Professionals in distress: Issues, syndromes and solutions in psychology* (pp.119-134). Washington, DC: American Psychological Association.
- Mitchell, M. M., & Kampke, C. M. (1993). Student coping strategies and perceptions of fieldwork. *American Journal of Occupational Therapy*, 47, 535-540.
- Moore, K. A., & Cooper, C. L. (1996). Stress in mental health professionals: A theoretical overview. *International Journal of Social Psychiatry*, 42, 82-89.
- Morton, L. L., Vesco, R., Williams, N. H., & Awender, M. A. (1997). Student teacher anxieties related to class management, pedagogy, evaluation and staff relations. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 69-89.
- Newman, A. S. (1981). Ethical issues in the supervision of psychotherapy. *Professional Psychology*, 12, 690-695.
- Norcross, J. C., Geller, J. D., & Kurzawa, E. K. (2001). Conducting Psychotherapy with Psychotherapists II: Clinical Practices and Collegial Advice. *The Journal of Psychotherapy Practice and Research*, 10, 37-45.
- Pazin, J. S. (2000). The Effects of Burnout on Doctoral Counseling Students in CACREP Accredited Universities (Thèse de doctorat, St- Mary's University, 2000). *Dissertation Abstracts International*, 61, 3476.
- Pica, M. (1998). The ambiguous nature of clinical training and its impact on the development of student clinicians. *Psychotherapy*, 35, 361-365.
- Pines, A. M. (1983). On burnout and the buffering effects of social support. Dans B.A. Farber (Éds.) *Stress and burnout in the human service professions* (pp.155-174). New York: Pergamon Press.

- Pines, A. M., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: The free press.
- Pope, K. S. (2007). *Ethics in psychotherapy and counseling: A practical guide*. 3rd Ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pope, K. S., & Tabachnick, B. G. (1994). Therapist as patients: A national survey of psychologist's experiences, problems, and beliefs. *Professional Psychology: Research and Practice*, 25, 247-258.
- Robiner, W. N. (1982). Role diffusion in the supervisory relationship. *Professional psychology*, 13, 258-267.
- Rocha-Singh, I. A. (1994). Perceived stress among graduate students: Development and validation of the graduate stress inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 714-727.
- Ronnestad, M. H., & Skovholt, T. M. (1993). Supervision of beginning and advanced graduate students in counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling and Development*, 71, 396-405.
- Rowe, M. (1997). Hardiness, stress, temperament, coping, and burnout in health professionals. *American Journal of Health Behavior*, 21, 163-171.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Schaufeli, W. B., & Van Dierenbonck, D. (1993). The construct validity of two burnout measures. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 631-647.
- Selye, H. (1974). *Stress sans détresse*. Montréal: La Presse.
- Skovholt, T. M. (2001). *The resilient practitioner: Burnout prevention and self-care strategies for counselors, therapists, teachers and health professional*. Minnesota: Allyn and Bacon.
- Skovholt, T. M., & Ronnestad, M. H. (1995). *The evolving professional self: Stages and themes in therapist and counselor development*. New York : John Wiley & Sons.
- Skorupa, J. & Agresti, A. A. (1993). Ethical beliefs about burnout and continued professional practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 24, 281-285.
- Solway, K. S. (1985). Transition from graduate school to internship: A potential crisis. *Professional Psychology: Research and practice*, 16, 50-54.

- Suran, B. G., & Sheridan, E. P. (1985). Management of burnout: Training psychologists in professional life span perspectives. *Professional Psychology: Research and Practice*, 16, 741-752.
- Turnispeed, D. L. (1998). Anxiety and burnout in the health care work environment. *Psychological Reports*, 82, 627-642.
- Vanier, C. (1999). Étude de l'épuisement professionnel et des facteurs associés chez les intervenants et intervenantes de ressources communautaires en santé mentale. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Walkey, F.H., & Green, D.E. (1992). An Exhaustive Examination of the Replicable Factor Structure of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement* 52, 309-323.
- Wilder, J. F., & Plutchik, R. (1982). Preparing the professional: Building prevention into training. Dans W. S. Paine (Éds.), *Job stress and burnout: Research, theory, and intervention perspectives* (pp. 113-129). Beverly Hills, CA: Sage Publication.

Appendice A

Questionnaire complémentaire

Questionnaire complémentaire

1) Quel âge avez-vous : _____

2) Sexe : Masculin ☐
 Féminin ☐

3) Je suis présentement en stage 2 ☐
 en internat ☐

4) En plus de vos études, est-ce que vous travaillez actuellement pour obtenir un revenu?

Si oui, ce travail est-il une source de stress? Commentez.

5) Vous pouvez ajouter vos commentaires, s'il y a lieu, pour compléter vos réponses aux deux questionnaires

Appendice B

Les sources principales de stress
associées aux études doctorales en psychologie clinique

Appendice C

Vos comportements face à vos études

Les sources principales de stress associées aux études doctorales en psychologie clinique

Ces sources de stress, répertoriées dans une recension des écrits, sont présentées ci-dessous. Veuillez identifier l'importance de chacune de ces sources de stress pour vous en vous référant à l'échelle suivante qui compte cinq échelons, de « pas importante » à « extrêmement importante », représentés par les chiffres 1 à 5. Placez un « X » dans la case correspondante à la fin de chaque ligne.

	Cette source de stress n'est pas importante	Cette source de stress est un peu importante	Cette source de stress est moyennement importante	Cette source de stress est très importante	Cette source de stress est extrêmement importante
	1	2	3	4	5
SS1- Le manque de temps					
SS2- Les nombreux changements qui surviennent dans cette période de ma vie					
SS3- Mes difficultés financières					
SS4- La charge de travail élevée					
SS5- Mon essai ou ma thèse					
SS6- Mes préoccupations pour mon futur emploi					
SS7- Mes problèmes interpersonnels (couple, collègues, université)					
SS8- La compétition ou rivalité avec mes pairs					
SS9- Mon évolution psychologique, intrapsychique					
SS10- Le caractère ambigu, complexe et indéfini de la psychologie					
SS11- Le développement ou la découverte d'une psychopathologie personnelle					
SS12- Le changement au niveau de mes valeurs et/ou de mes croyances					
SS13- L'évaluation subjective par les professeurs de mes aptitudes cliniques					
SS14- La relation avec mon superviseur					
SS15- La transition entre les cours et le stage ou internat					
SS16- Le passage du statut d'étudiant à celui de professionnel					
SS17- L'interaction en face à face avec des clients					

VOS COMPORTEMENTS FACE À VOS ÉTUDES

Dans les pages qui suivent, vous trouverez 22 énoncés qui décrivent des comportements que vous pourriez avoir concernant vos études, votre stage ou votre internat. Veuillez lire attentivement chacun de ces énoncés et indiquez comment il correspond à votre expérience en vous référant à l'échelle suivante qui compte sept échelons, de « jamais » à « chaque jour », représentés par les chiffres 0 à 6. Cochez la case sous le chiffre approprié sur l'échelle graduée de 0 à 6.

jamais	Quelques fois par année ou moins	Une fois par mois ou moins	Quelques fois fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Chaque jour
0	1	2	3	4	5	6

1. Je me sens émotionnellement vidé(e) par mes études, mon stage ou mon internat.

[illegible]

2. Je me sens crevé(e) à la fin de ma journée d'études, de stage ou d'internat.

0	1	2	3	4	5	6

3. Dès que je me lève le matin, je me sens fatigué(e) à la pensée d'avoir à faire une autre journée d'études, de stage ou d'internat.

0	1	2	3	4	5	6

4. Je peux facilement comprendre comment les clients et clientes se sentent.

0	1	2	3	4	5	6

5. Je sens que je traite certains clients et clientes comme s'ils étaient des objets.

0	1	2	3	4	5	6

6. Travailler toute la journée auprès de personnes me demande vraiment beaucoup d'efforts.

0 1 2 3 4 5 6

7. Je suis très efficace avec les problèmes des clients et clientes.

0 1 2 3 4 5 6

8. Je me sens brûlé(e) par mes études ou mon internat.

0 1 2 3 4 5 6

9. Je sens que par mes études ou mon internat j'exerce une influence positive sur les autres.

0 1 2 3 4 5 6

10. Je suis devenu(e) plus dur(e) avec les gens depuis que je fais mon stage ou mon internat.

0 1 2 3 4 5 6

11. J'ai peur que mes études, stage ou internat ne soient en train de m'endurcir émotionnellement.

0	1	2	3	4	5	6

12. Je me sens très énergique.

0 1 2 3 4 5 6

13. Je me sens frustré(e) par mes études, mon stage ou mon internat.

0	1	2	3	4	5	6

14. Je sens que je travaille trop fort dans mes études, mon stage ou mon internat.

0 1 2 3 4 5 6

15. Je ne me soucie pas vraiment de ce qui arrive à certains clients ou clientes.

0 1 2 3 4 5 6

16. Travailler en contact direct avec des personnes représente un trop grand stress pour moi.

0	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Je peux facilement créer une atmosphère de détente avec les clients ou clientes.

0	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Je me sens à nouveau plein(e) d'énergie après avoir travaillé en contact plus étroit avec des clients ou clientes.

0	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. J'ai accompli plusieurs choses valables dans mes études, mon stage ou mon internat.

0	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Je me sens au bout de mon rouleau.

0	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Dans mes études, mon stage ou mon internat, je traite les problèmes émotifs avec calme.

0	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Je sens que des clients ou clientes me blâment pour certains de leurs problèmes.

0	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Questionnaire adapté du Maslach Burnout Inventory (Maslach, Jackson & Leiter, 1996)